DOCUMENT RESUME

ED 307 471 CE 052 598

AUTHOR	Comings, John; Kahler, David
TITLE	Manual de Alfabetizacion del Cuerpo de Paz (Peace Corps Literacy Handbook). Appropriate Technologies for Development. Peace Corps Information Collection & Exchange Manual Series No. M-28.
INSTITUTION	Peace Corps, Washington, DC. Information Collection and Exchange Div.
PUB DATE	Sep 86
NOTE	175p.; Translated by Carmen and Morris Amato. For an English version, see ED 251 696. For a French version, see CE 052 601.
PUB TYPE	Guides - Classroom Use - Guides (For Teachers) (052) -- Translations (170)
LANGUAGE	Spanish
EDRS PRICE	MF01/PC07 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Adult Education; *Adult Literacy; *Adult Programs; Case Studies; Curriculum Development; *Developing Nations; Educational Resources; Feasibility Studies; Foreign Countries; Instructional Materials; *Literacy Education; *Material Development; Media Adaptation; Nonformal Education; *Program Development; Program Evaluation; Spanish; Volunteers; Volunteer Training
IDENTIFIERS	Peace Corps

ABSTRACT

This Spanish-language version of a literacy handbook provides an introduction to literacy work for Peace Corps volunteers and other development workers in situations where the literacy work is a primary project or secondary activity. It presents information on planning and preparing for literacy work, offers guidance on program and material development, and suggests strategies for evaluating and improving programs. Chapter 1 looks at the history and value of literacy, levels of literacy, the difficulty of literacy, numeracy, and adult, nonformal, and literacy education. Chapter 2 discusses literacy work strategies--the Laubach method, the Freire method, and functional literacy, as well as literacy for women and children. Chapters 3 to 7 present a model for implementing a project. These steps are described: the feasibility study, planning and preparation, curriculum design, implementation and evaluation of instruction, and development or adaptation of instructional materials. Examples and samples are provided. Chapter 8 discusses activities and methods to create an environment supportive of literacy. Chapter 9 provides advice on where and how to look for resources. An annotated bibliography dealing with literacy methods and materials is included. In chapter 10, four case studies of literacy work done by Peace Corps volunteers illustrate common problems literacy workers face in implementing projects. (YLB)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

OE

ED307471

Manual De Alfabetizacion Del Cuerpo De Paz

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☐ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

Peace Corps
INFORMATION COLLECTION & EXCHANGE
MANUAL SERIES NO. M-28

BEST COPY AVAILABLE

INFORMATION COLLECTION & EXCHANGE

Peace Corps' Information Collection & Exchange (ICE) was established so that the strategies and technologies developed by Peace Corps Volunteers, their co-workers, and their counterparts could be made available to the wide range of development organizations and individual workers who might find them useful. Training guides, curricula, lesson plans, project reports, manuals and other Peace Corps-generated materials developed in the field are collected and reviewed. Some are reprinted "as is"; others provide a source of field based information for the production of manuals or for research in particular program areas. Materials that you submit to the Information Collection & Exchange thus become part of the Peace Corps' larger contribution to development.

Information about ICE publications and services is available through:

Peace Corps
Information Collection & Exchange
Office of Program Development
806 Connecticut Avenue, N.W.
Washington, D.C. 20526

Add your experience to the ICE Resource Center. Send materials that you've prepared so that we can share them with others working in the development field. Your technical insights serve as the basis for the generation of ICE manuals, reprints and resource packets, and also ensure that ICE is providing the most updated, innovative problem-solving techniques and information available to you and your fellow development workers.

Peace Corps

MANUAL DE ALFABETIZACION

CUERPO DE PAZ

por

John Comings
y
David Kahler

Ilustrado por

Kim Winnard

Traducida por

Carmen y Morris Amato

Cuerpo de Paz
Colección e Intercambio de Información
Septiembre 1986

RECONOCIMIENTOS

Los autores quieren expresar un reconocimiento especial a Donna Frelick por su extensa labor de redacción.

Además, las siquientes personas leyeron los manuscritos y ofrecieron información y ayuda:

Bonnie Cain
Jennie Campos
Leon Clark
David Evans
Kathie Judge
Paul Jurmo
Steve Taylor
Joan Hanlan
David Kahler
Bob Loser

TABLA DE CONTENIDO

Sobre Este Manual.....1

Capítulo

1 Introducción.....5
- Historia 6
- El Valor de la Alfabetización 8
- Niveles de Alfabetización 10
- La Dificultad de la Alfabetización 12
- Destreza Numérica 14
- La Educación: Adultos, No Formal y Alfabetización 15

2 Estrategias.....19
- El Método Laubach 20
- El Método Freire 23
- Alfabetización Funcional 27
- Alfabetización de Mujeres 32
- Niños 34

3 Estudio de Viabilidad.....37
- ¿Son las habilidades del trabajador suficientes para hacer el trabajo? 37
- ¿Quién quiere aprender a leer y escribir en la comunidad? 39
- ¿Cuál es la motivación del aprendiz para convertirse en alfabeta? 40
- ¿Tiene el educador suficiente tiempo para este esfuerzo? 41
- ¿Hay suficiente apoyo de la comunidad? 42
- ¿Hay algo que leer? 44
- ¿Cuáles son las probabilidades de éxito? 45
- ¿Cuáles son los costos y beneficios? 46

4 Planificación y Preparación.....47
- Haciendo una Evaluación de las Necesidades 48
- Identificando los Recursos y Mobilizando Apoyo 53
- Identificando y Agrupando Aprendices 55
- Diseñando el Currículo 56
- Agrupando los Materiales 56
- Seleccionando e Incluyendo a los Maestros 57
- Comienze 64

5 Currículo.....65
- Metas 66
- Objetivos 68
- Secuencia de Actividades de Aprendizaje 71
- Recursos 72
- Planes de enseñanza 72
- Primer Ejemplo de Currículo 75
- Segundo Ejemplo de Currículo 77
- Desarrollando el Currículo 78

6 Implementando y Evaluando la Enseñanza.....81
Diagnóstico 81
Ejercicios Preparatorios de Lectura 84
Haciendo Arreglos 86
La Participación del Aprendiz 87
Dinámicas de Grupo 88
Desarrollando un Buen Ambiente para el Aprendizaje 90
Agrupando los Aprendices 91
Actividades del Salón de Clases 92
Exámenes y Evaluación 98

7 Materiales de Enseñanza.....105
Alfabetización Visual 105
Usando Imágenes Existentes 108
Imágenes Fáciles de Entender 108
Preexaminando 114
Desarrollando las Habilidades de Alfabetización Visual 115
Preparando los Materiales 116
Materiales Producidos por el Aprendiz 116
Preparando Juegos Instructivos 117
Muestras de Materiales 120

8 Continuando el Esfuerzo.....137
Bibliotecas 138
Biblioteca Rodante 139
Bibliotecas de Alquiler 140
Boletines de Noticias de la Comunidad 140
Periódicos en Pizarrones 140
Materiales Hechos Localmente 141
Tablón de Edictos de la Comunidad 142
Círculos de Lectura 143
Escritura para los Nuevos Alfabetas 143
Continuando el Esfuerzo 145

9 Trabajando en Cadena (Networking).....147
Recursos Locales y Nacionales 148
Recursos Regionales e Internacionales 149
Recursos del Cuerpo de Paz 152
Bibliografía Anotada 153

10 Estudio de Casos Modelo.....165
Nepal 165
Honduras 167
Senegal 169
Gambia 171

SOBRE ESTE MANUAL

Las actividades dirigidas al desarrollo de la alfabetización pueden variar desde una campaña nacional que incluya a miles de aprendices, materiales diseñados profesionalmente y un currículo común, a un esfuerzo individual que incluya a un sólo maestro y uno o dos aprendices trabajando únicamente con los materiales que estén disponibles.

Para un Voluntario del Cuerpo de Paz u otro trabajador de desarrollo, el trabajo de alfabetización puede ser uno a tiempo completo, un proyecto principal o una actividad secundaria emprendida como apoyo para un proyecto primario en alguna otra área, como la agricultura. Las actividades de alfabetización pueden ser diseñadas también para responder a las necesidades de una comunidad que esté completamente desligada del área principal de responsabilidad del trabajador de desarrollo.

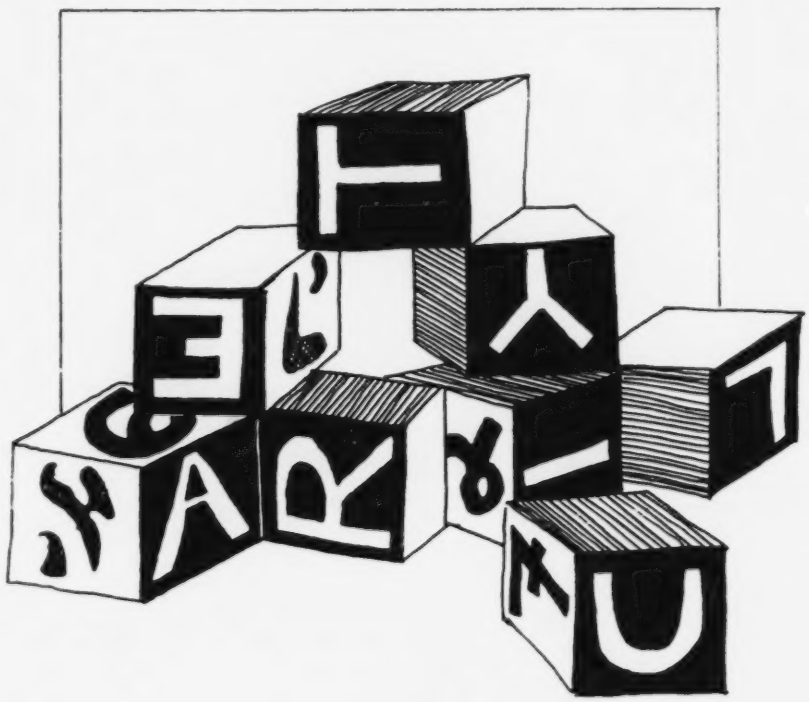
El propósito de este manual es proveer una introducción al trabajo de alfabetización de los Voluntarios del Cuerpo de Paz y otros trabajadores de desarrollo en varias circunstancias. El manual está diseñado para proveer información directa en la planificación y preparación del trabajo de alfabetización, servir de guía en el desarrollo de programas y materiales y sugerir estrategias para la evaluación y mejoramiento de los programas. El manual también presenta varios casos breves como ejemplos de los distintos tipos de proyectos de alfabetización.

Ningún manual puede incluir todo lo que el trabajador comunitario podría necesitar para administrar un proyecto de alfabetización exitoso. Este manual sirve como guía para los aspectos "básicos" del trabajo de alfabetización. Otros recursos que pueden ampliar la información mencionada aquí aparecen en el Capítulo Nueve. Es bueno recordar que los recursos más útiles son los que se encuentran cerca del lugar de trabajo del educador . El lector debe mantener buena comunicación con las instituciones e individuos locales que estén envueltos en el trabajo de la alfabetización, la educación, la extensión y otros campos relacionados. Estos grupos pueden ofrecer los materiales educativos y otros tipos de asistencia en el lenguaje que se está enseñando, así como la experiencia técnica y el discernimiento valioso que puede simplificar la preparación de un programa de alfabetización.

Para poder discutir en forma clara los tópicos cubiertos en el manual, los autores han tenido que limitar la esfera del mismo, enfocando algunos aspectos a exclusión de otros. Por ejemplo, se asume que el lenguaje que se ha de enseñar utiliza un alfabeto, ya que los lenguajes en la mayoría de los países donde trabaja el Cuerpo de Paz utilizan alguna forma de alfabeto. Los métodos específicos descritos en este manual pueden resultar de poca utilidad para la enseñanza de los lenguajes que usen signos para la comunicación. También existe un alto número de organizaciones de alfabetización con sus propios métodos y estrategias. Incluir detalladamente la totalidad de los muchos enfoques de alfabetización resultaría prácticamente imposible.Los autores de este manual asumen toda la responsabilidad por la selección de los métodos que se incluyeron en el mismo. (El Capítulo Dos provee detalles de tres estrategias principales de alfabetización y los Capítulos Tres al Siete presentan un modelo para la implementación de un proyecto. El modelo utiliza elementos de las estrategias primordiales de alfabetización así como de los materiales y métodos basados en los esfuerzos de muchas de las organizaciones de alfabetización. El Capítulo Nueve menciona los nombres y direcciones de dichas instituciones.)

El manual puede aprovecharse mejor si se lee bien cada capítulo antes de comenzar el proyecto y se utiliza el Capítulo Nueve para establecer comunicación con un sistema que pueda

proveer mayor información y asistencia. Los trabajadores y miembros de la comunidad deben también estar incluídos en este sistema desde el principio para reforzarlo y asegurar su continuación. A medida que el proyecto progrese, el educador y la comunidad pueden aprender de sus experiencias así como de las reacciones específicas de los aprendices. Esta experiencia debe proveer la base para preparar un programa sólido y continuo.



CAPITULO UNO

INTRODUCCION

Las estimaciones generales provistas por la UNESCO y el Banco Mundial (en este último cuatrenio del siglo 20) indican que el mundo está muy lejos de alcanzar la alfabetización universal. Aún cuando muchísimos individuos se han alfabetizado mediante esfuerzos concentrados nacionales e internacionales en las últimas tres décadas, los aumentos en la población han sobrepasado los aumentos en las tasas de alfabetización. Todas las regiones del Tercer Mundo sufrieron una disminución en sus tasas de analfabetismo entre el 1950 y 1970. Sin embargo, desde el 1970 al 1980, las tasas de analfabetismo aumentaron. Se estima que Africa y los Estados Arabes tienen tasas de analfabetismo de cerca del 70 por ciento. Les sigue Asia con un poco menos del 50 por ciento, y América Latina con una tasa de cerca del 20 por ciento.

Las tasas altas de analfabetismo son comunes en muchos de los países donde trabajan los Voluntarios del Cuerpo de Paz. La analfabetización tiene una estrecha correlación con la pobreza; se estima que los 25 países menos desarrollados (donde el ingreso por cabeza es menor de 100 dólares al año) tienen tasas de analfabetismo de más del 80 por ciento. El analfabetismo es también alto en aquellos países con tasas altas de población. La proporción de mujeres analfabetas está aumentando continuamente, y las tasas de analfabetismo son mayores en las áreas rurales.

A pesar del progreso logrado en proveer educación primaria formal y a pesar de la distribución, en algunos casos, de una cuarta parte de su presupuesto nacional a la educación, muchos países en desarrollo se están quedando rezagados en cuanto a proveer la alfabetización para los niños. La UNESCO ha estimado que si para el 1985 continúan las corrientes actuales, menos del 35 por ciento de los niños de edad escolar asistirán a la escuela en los 25 países menos desarrollados.

Historia

La lectura y la escritura comenzaron hace 5000 o 6000 años como instrumentos de las élites políticas y religiosas. Estas habilidades fueron transferidas entre las élites de las diferentes naciones con más rapidez que de las élites a los grupos menos poderosos dentro de un mismo país. En el mundo occidental, hasta la mitad del siglo XVII, sólo los niños de las clases privilegiadas aprendían a leer y escribir. La revolución industrial trajo la necesidad de adiestrar a los trabajadores, lo cuál produjo un cambio en favor de la educación universal. Esto extendió rápidamente la alfabetización hacia una porción mayor de la población de los países industrializadores. Desde el principio de la historia documentada hasta el 1750, las tasas de analfabetismo en Europa y América del Norte jamás sobrepasaron el 10 por ciento. Para fines del siglo XIX, Suecia, Escocia, Alemania, Inglaterra, Suiza, Francia, los Estados Unidos y Canadá habían alcanzado ya tasas de alfabetización del 90 por ciento.

Cualquiera que haya sido la historia de la alfabetización en los países del Tercer Mundo antes de su "descubrimiento" por el Occidente, la era de colonización trajo consigo un énfasis sobre la educación de grupos elitistas en el lenguaje del poder colonial. La educación y la alfabetización se usaban a menudo como medios para unificar a las élites de la colonia con la cultura del poder imperial.

Antes de la Segunda Guerra Mundial, la mayor parte de la ayuda internacional para la alfabetización de las masas estaba financiada por organizaciones religiosas. Estas organizaciones consideraban a la alfabetización como una ayuda en la práctica de

sus religiones. También sostenían que la alfabetización era importante para el desarrollo de las comunidades en las cuáles trabajaban.

Después de la Segunda Guerra Mundial, los gobiernos independientes recién formados de los países del Tercer Mundo pusieron nuevo énfasis sobre la alfabetización de todos sus ciudadanos. La alfabetización en masa se veía ahora no solamente como un elemento de orgullo nacional, sino como una forma de unir los muchos y diversos grupos sociales, tribales y linguísticos para así crear una nación unificada.

Respondiendo a esta necesidad expresa, durante la Primera y Segunda Década del Desarrollo, (1960-1980), los programas de desarrollo de las Naciones Unidas, el Banco Mundial, USAID y más tarde los programas bilaterales de Japón, Europa Occidental y los países socialistas enfatizaron la alfabetización como un instrumento para el desarrollo de las economías del Tercer Mundo.

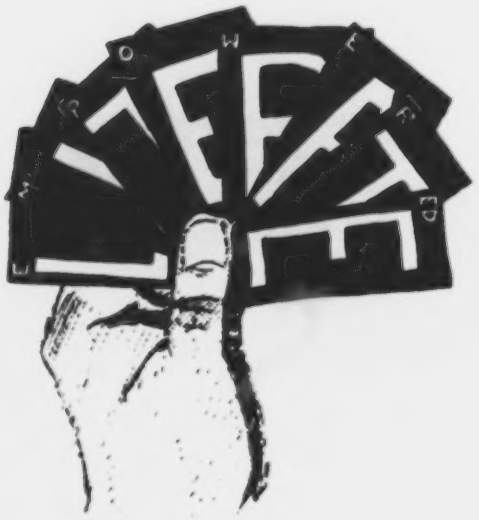
Hasta la década de 1960, estos programas se atenían mucho a los métodos de alfabetización desarrollados por el Dr. Frank Laubach. El método Laubach consiste en la enseñanza individualizada utilizando un currículo y materiales estandarizados.

A mediados de los años 60, la UNESCO comenzó un programa decenal, El Programa Experimental de Alfabetización Mundial, usando un nuevo método llamado de alfabetización funcional. La alfabetización funcional relaciona la alfabetización con las "habilidades vitales" diarias de la población rural en los países del Tercer Mundo.

En los años 70, las enseñanzas de Paulo Freire comenzaron a influenciar a la comunidad de expertos sobre el desarrollo y la alfabetización comenzó poco a poco a ser vista como un proceso de facultar a los pobres del Tercer Mundo para tratar con los temas fundamentales que afectan sus vidas.

En los años 80, cada uno de estos métodos--Laubach, alfabetización funcional y el enfoque Freiriano--están siendo utilizados. Se ha aprendido mucho de cada uno de estos programas. Se han llevado a cabo experimentos y programas exitosos usando la radio, la televisión y medios de auto-instrucción. Han sido probadas unas cuantas campañas en masa, especialmente en los países socialistas. Han habido también muchos esfuerzos exitosos a menor escala. Este amplio trasfondo de experiencia provee mucha información útil para el diseño de actividades de alfabetización que se ajusten bien a las necesidades de la comunidad.

El Valor de la Alfabetización



El valor de la alfabetización continúa siendo debatido por los expertos en desarrollo. Algunos creen que es esencial para la solución de los problemas del desarrollo; otros creen que el precio de la alfabetización universal es demasiado alto para los países pobres dadas las necesidades imperiosas de salud, agua limpia y producción adecuada de alimentos. El debate no ha resuelto la cuestión de cuán relevante es la alfabetización desde un punto de vista social, pero para muchos individuos en estas sociedades, la alfabetización tiene un gran valor personal. Aún los países más pobres del mundo utilizan documentos escritos para apoyar las actividades gubernamentales que afectan la vida de su población. Una persona analfabeta está muchas veces en gran desventaja en una sociedad que depende de la palabra escrita. Un analfabeta vive en una sociedad donde los documentos escritos y los letreros son importantes para su existencia. Aún asi, no tienen ningún significado para él.

La alfabetización tiene algunos beneficios específicos para la sociedad. Las comunicaciones pueden ser hechas a través de la radio, de la televisión o cara a cara, pero esos métodos no son permanentes. La palabra escrita provee un medio fácil y económico de transportar documentos o información. Un agricultor puede buscar en un panfleto de agricultura para verificar cuánto fertilizante debe usar. Una madre puede referirse a un manual de salud cuando su bebé esté enfermo. La escritura en la botella de un insecticida puede salvar vidas.

En una comunidad pequeña, la mayor parte de la información es transmitida verbalmente, y la conversación es una de las características más placenteras de la vida rural. La palabra escrita puede proveer un historial permanente de la conversación en la población, puede transmitir esa conversación de una familia en una población a sus familiares en otra y puede proveer un documento indiscutible para las transacciones legales de propiedad, venta y matrimonio. Este aspecto de la alfabetización puede quizás tener un valor económico menor, pero a medida que la modernización afecta y modifica las vidas de la gente, los enlaces con su pasado tradicional pueden ayudar a aminorar el desarraigo social que trae el desarrollo.

Hay un número mensurable de beneficios de la alfabetización. Las estadísticas del Banco Mundial y la UNICEF demuestran una correlación entre la alfabetización y los indicadores de desarrollo tales como la buena salud y la práctica de la planificación familiar. Esta correlación es particularmente alta en la alfabetización de las mujeres. La alfabetización también tiene correlación con el ingreso familiar y la posición socio-económica.

Una estadística en particular demuestra una clara correlación entre la alfabetización de adultos y el desarrollo. Una alta tasa de alfabetización entre la población de adultos estimula el establecimiento y mantenimiento de un sistema de educación primaria. La correlación entre la educación primaria y los otros indicadores de desarrollo es extremadamente alta. En Tanzania, después de que una campaña de alfabetización en masas aumentó la alfabetización de adultos de un 25 por ciento hasta un 60 por ciento, los adultos comenzaron a presionar al gobierno para ampliar su programa de educación primaria. Seis años después de comenzar la campaña de alfabetización, se habían construido suficientes escuelas para acomodar a cada niño en Tanzania.

Hay países, tales como Sri Lanka y Argentina, donde la tasa de alfabetización es alta pero el nivel económico es bajo. Sin embargo, solamente los países ricos en recursos, como Irán, han demostrado un desarrollo económico fuerte con tasas bajas

de alfabetización. La provisión de alfabetización mediante la educación primaria y secundaria parece ser un factor necesario para el sostenimiento del crecimiento económico.

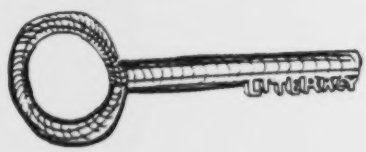
Los investigadores Rogers y Herzog han provisto un resumen de los hallazgos en los estudios de la alfabetización y sus efectos en los procesos de desarrollo y las vidas de los individuos en Colombia y Brazil. Ellos sostienen que:

a) A medida que el individuo adquiere las habilidades en la lectura, es capaz de ampliar el enfoque de su experiencia por medio de los medios de información escrita. Los mensajes en estos medios de información escrita tienden a promover cambios; por tanto, una persona letrada que se expone a estos mensajes se inclinará a tener una actitud favorable hacia las ideas innovadoras.

b) La alfabetización les permite a los receptores individuales, en lugar de los remitentes, controlar las tasas por las cuáles los mensajes son recibidos, almacenados e interpretados.

c) La alfabetización también le provee a los individuos los medios de recuperación y uso de información impresa.

d) La alfabetización descubre mayores habilidades mentales complejas. A la vez que el individuo analfabeta depende muchísimo de su memoria, el individuo letrado es capaz de manipular símbolos. Esta habilidad de generalizar mediante símbolos, la facultad de reestructurar la realidad mediante la manipulación de símbolos, y la habilidad de entender los roles extraños son capacidades mentales que facilitan el funcionamiento individual efectivo en un mundo urbano-industrial dinámico.



Niveles de Alfabetización

La alfabetización puede ser descrita en un número de diferentes niveles. El poder escribir su nombre es un nivel de alfabetización. El poder escribir este manual es otro. Así pues, la definición de lo que es la alfabetización o de lo que una persona debe ser capaz de hacer para llamarse alfabeta, puede variar grandemente. Una definición describe los elementos mayores de la alfabetización como:

a) Destreza en el lenguaje, la habilidad de leer y escribir.

b) Destreza de comunicación, la habilidad de comunicarse con otros utilizando el lenguaje escrito.

c) Destreza de aprendizaje, la habilidad de aprender utilizando el lenguaje escrito.

En algunos programas de alfabetización, solamente se enseña el primero de estos elementos, pero esa destreza es de muy poca utilidad para el desarrollo nacional. Un educador tiene que entender que el primer elemento sin los otros dos es de muy poco valor. El logro de aún un nivel bajo de destreza en cada uno de los tres elementos es de mayor valor que un nivel alto de destreza en uno sólo de estos elementos.

Muy a menudo, las estadísticas nacionales de alfabetización no miden el logro de esta destreza. En su lugar, puede que midan la educación formal o la participación en los programas de alfabetización. En algunos casos, si una persona contesta afirmativamente a la pregunta, "¿Es usted alfabeta?", se le juzga como tal. En otras circunstancias, la asistencia a la escuela, aún por dos años solamente, cataloga a una persona como alfabeta. De hecho, el Banco Mundial y la UNESCO han admitido que una persona tiene que haber asistido a la escuela por un período de por lo menos cuatro años si ha de obtener y mantener un nivel significativo de alfabetización.

Una gran parte de la discusión sobre el rol de la alfabetización en el desarrollo social y económico se basa en la premisa de que la alfabetización y el analfabetismo son términos fáciles de definir y entender. De hecho, aún dentro de las mismas organizaciones, las definiciones de la alfabetización han sido dinámicas. Una definición ofrecida por la UNESCO en el 1963 dictaba que, "Una persona es alfabeta cuando ha adquirido el conocimiento y la destreza esencial que le capacitan para participar en todas las actividades para las cuáles se requiera la alfabetización". La UNESCO elaboró luego que este conocimiento esencial puede ser comparado con "un número definido de años de educación primaria", cuatro por lo regular.

La alfabetización funcional, un concepto propuesto por la UNESCO a fines de la década de 1960, amplió la definición de alfabetización para referirse a la adquisición de un almacenamiento íntegro de conocimiento, habilidades y práctica.

Para el 1975, la UNESCO había modificado su definición inicial, reflejando ahora su experiencia en el trabajo de alfabetización a través de los años. Al emitir la Declaración de Persépolis en el Décimo Aniversario del Congreso de Ministros de la Educación para la Erradicación del Analfabetismo, la UNESCO definió la alfabetización como "no estar solamente en el proceso de aprender lectura, escritura y aritmética, sino una contribución a la liberación del hombre y su desarrollo total...La alfabetización no es un fin de por sí, es un derecho fundamental."(Secretaría Internacional para la Coordinación de la Alfabetización, 1975).

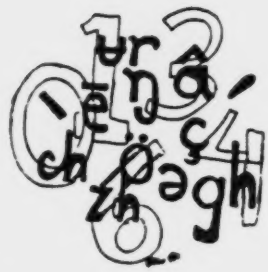
La Dificultad de la Alfabetización

El desarrollo de la alfabetización en los adultos es una tarea muy difícil aunque no imposible. Esfuerzos menores en los que grupos de maestros dedicados trabajan arduamente con unos pocos estudiantes han resultado exitosos. De hecho, la evaluación de la UNESCO de su Programa Experimental de Alfabetización Mundial (programa de diez años) demostró que, cuando se consideraron todos los factores, algunos programas menores autóctonos mostraron el mayor potencial de éxito.

Esto no quiere decir que los programas nacionales más grandes que incluyen a millones de personas no han sido exitosos. En este siglo, los programas de alfabetización auspiciados por el gobierno han resultado exitosos en los países socialistas como Cuba, Burma, Tanzania y la Unión Soviética debido al fuerte empeño político. Un sentimiento similar de propósito nacional ha resultado en campañas exitosas de alfabetización en los países capitalistas en este siglo, en Turquía y Brazil. Un educador trabajando en una campaña donde la dedicación total del liderazgo nacional está enfocada en la alfabetización puede disfrutar de gran éxito. Muchos educadores pueden estar trabajando en programas donde los gobiernos apoyan programas con más retórica que recursos. En esta situación, los educadores tienen que trabajar más arduamente para ganarse el apoyo de los líderes de la comunidad local, lo cuál es esencial para el éxito del proyecto. A menudo, la motivación de cada aprendiz individual se convierte en la clave del éxito de estos programas de alfabetización.

Para los trabajadores comunitarios o Voluntarios del Cuerpo de Paz (PCVs) entrenados formalmente, la lectura y la escritura son una parte natural de la vida diaria. Muy a menudo estos Voluntarios no han sentido el analfabetismo como un problema inmediato. La mayoría de los trabajadores aprendieron en la escuela cuando eran pequeños y han tenido práctica constante en el uso de la palabra escrita en la universidad y en su trabajo. Ellos pueden quizás dar por sentada la alfabetización y quizás piensen que es más fácil aprender a leer, a escribir o hacer cómputos matemáticos que lo que es en realidad.

El aprender a leer como adolescente o adulto es mucho más difícil que cuando se es niño. El aprendiz tiene que primero poder reconocer las letras del alfabeto. La mayoría de los alfabetos tienen de 30 a 50 letras, diez dígitos y un cero. El aprendiz tiene que aprender a producir el sonido que cada letra representa, cómo trazar cada una, cómo agruparlas para formar una palabra y cómo producir el sonido de cada una.



El sentido común dicta que cuando alguien llega a ese punto, debe ser capaz de leer cada palabra. Sin embargo, un aprendiz puede quizás no entender el significado de la palabra. El aprendiz puede ser capaz de escribir la palabra y producir el sonido correcto de la palabra, pero no establecer la relación entre el sonido y el significado. El establecer esa relación puede tomar mucho tiempo. El construir oraciones y convertirlas en párrafos requiere aún otro grupo de habilidades diferentes.

Algunos estudios empíricos han enfocado las tasas de éxito de los programas de alfabetización. La mayoría de estos estudios se ha concentrado en los resultados en los exámenes de cursos de los aprendices y no en su capacidad para aplicar sus nuevas habilidades a las situaciones de la vida real. Se han realizado muy pocos estudios con relación a los elementos de proyectos que aminoren las dificultades del aprendizaje. Sin embargo, pueden identificarse algunas tendencias generales.

Un programa de alfabetización será más fácil para los aprendices si:

a) la alfabetización se enseña en el vernáculo, o lengua materna, del aprendiz;

b) las diferencias entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito no son crasas;

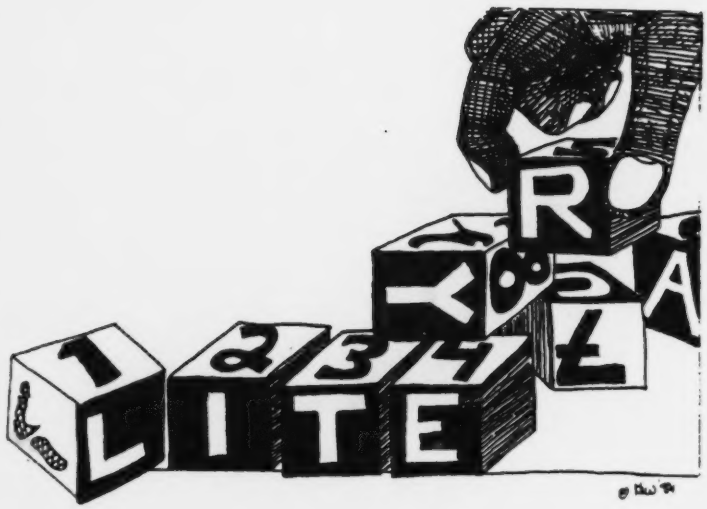
c) hay una gran cantidad de literatura disponible a los aprendices en el lenguaje de instrucción;

d) los aprendices pueden percibir beneficios económicos inmediatos de la alfabetización;

e) el proyecto es pequeño y tiene una facultad dedicada o si el proyecto es grande y es parte de una campaña de movilización en masas apoyada por una ideología política;

f) los aprendices perciben que el programa responde a sus necesidades.

Un educador puede quizás tener muy poco control sobre algunos de estos factores. Aún así debe estar conciente de los elementos de un proyecto que puedan reprimir el éxito.

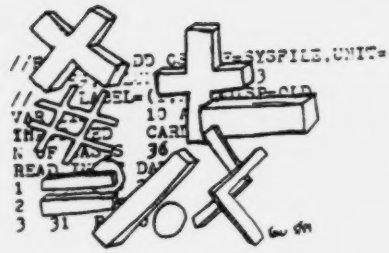


Destreza Numérica (Numeracy)

Los adultos analfabetas tienen muchas veces destreza matemática oral, ya que esta destreza es muy importante para su trabajo y vida personal. Pero el usar esta destreza matemática para procesar nueva información o resolver nuevos problemas a menudo presenta grandes problemas para los adultos analfabetas.

Los agricultores analfabetas pueden quizás tener dificultades con la matemática agrícola necesaria para trabajar con los métodos innovadores de la agricultura, aún cuando ellos ya han sabido por mucho tiempo cuántas semillas reservar para el cultivo del próximo año. Las madres pueden quizás tener dificultad con las proporciones correctas de los ingredientes en la solución de rehidratación que puede ayudar a sus niños a contrarrestar la diarrea, aún cuando tienen un buen conocimiento de los ingredientes requeridos para preparar los platos tradicionales. Tanto los compradores como los vendedores pueden beneficiarse en el mercado si tienen un entendimiento de la valorización de las unidades. También, el uso de almanaques es esencial para algunos métodos de planificación familiar.

La destreza numérica (numeracy), el uso de los números escritos para llevar a cabo cómputos simples, es una de las más relevantes de todas las habilidades que dependen de la lectura y la escritura. Por esta razón, se incluyen a menudo en los programas de alfabetización.



Hay tanto similaridades como diferencias entre el aprender a leer y escribir y el desarrollar destreza numérica (numeracy). Ambas requieren el aprendizaje de símbolos abstractos y su combinación para formar diferentes conceptos. Ambas requieren el aprendizaje de habilidades psicomotoras para reproducir los símbolos, y ambas requieren que el alfabeta sea capaz de aprender y comunicarse con los símbolos representativos de la realidad.

La destreza numérica (numeracy) incluye un grupo de conceptos abstractos acerca de las funciones que sólo pueden ser utilizadas con números. Esto hace a esta destreza más compleja que las de alfabetización.

La Educación: Adultos, No Formal y Alfabetización.

Los adultos no aprenden bien en un ambiente que se asemeje a la escuela formal. Ellos aprenden mejor en un ambiente que refleje el hecho de que son adultos y no niños.

Se han desarrollado métodos educacionales especiales que reconocen estas necesidades para la enseñanza de adultos. Se clasifican como educación de adultos, educación no formal y, para esta tarea específica, alfabetización. La educación de adultos es un término general bien establecido. La educación no formal es un término nuevo que abarca todos los esfuerzos educacionales fuera de la escuela incluyendo la alfabetización, la educación de salud, extensión agrícola y otras formas de educación de adultos. La alfabetización es una forma especializada de educación no formal. El uso específico de estos términos no es tan importante como lo es la teoría fundamental de que el aprendiz es el punto céntrico del proceso de aprendizaje.

El incluir a los aprendices en esta posición central contrasta con la tradición formal de la escuela en la cuál un maestro les enseña a los estudiantes mientras éstos escuchan y aprenden. Los estudios y la experiencia han demostrado que los adultos trabajan mejor en un ambiente de aprendizaje sobre el cuál tienen algún control. Los adultos aprenden mejor si participan en las decisiones para diseñar el currículo, los métodos, materiales y horarios. Los adultos pueden escoger el uso de un salón de clase como sitio de reunión para sus cursos o pueden preferir un salón en la casa de cualquier individuo. El factor importante aquí es el que ellos son los que hacen la selección.

Por lo general, los adultos están muy ocupados. Así pues, el programar las clases es un factor determinante primordial en la participación en las actividades de alfabetización. Otras actividades pueden alejar al aprendiz de las clases de alfabetización. El adulto necesita tener un claro entendimiento de lo que está haciendo y el por qué lo hace así como una fuerte motivación para aprender y una percepción de que el aprendizaje tiene mucho valor para él.

Malcom Knowles ha analizado los estudios básicos del aprendizaje de adultos en su libro The Modern Practice of Adult Education. El usa el término "androgogía" para definir el proceso de la educación para adultos, proceso en el cuál la participación del aprendiz es sumamente importante. A continuación, mencionamos un resumen de los principios de la androgogía de Knowles:

a) El clima psicológico del ambiente del aprendizaje debe hacer a los adultos sentirse aceptados, respetados y apoyados; debe ser uno en el cuál exista el espíritu de compañerismo entre los maestros y estudiantes como investigadores; uno en el cuál exista la libertad de expresión sin el temor a castigo o ridiculización.

b) El concepto de dirección propia de los adultos conflige directamente con la práctica tradicional del maestro diciéndole al estudiante lo que necesita aprender.

c) Cada individuo tiende a sentirse obligado a una decisión o actividad al extremo en el cuál haya participado en su planificación.

d) El concepto del yo y de la dirección propia de los adultos sostiene que una transacción de aprendizaje-enseñanza debe ser una de mutua responsabilidad tanto para los aprendices como para los maestros.

e) El ser juzgado o evaluado por otro adulto es el símbolo máximo de falta de respeto y dependencia. Por lo tanto, el proceso debe ser uno de auto-evaluación en el cuál el maestro dedique su energía a ayudar a los adultos a obtener evidencias por sí mismos sobre el progreso que están alcanzando hacia sus metas educacionales.

En el libro The Adult Learner: A Neglected Species, Knowles delineó cinco hipótesis sobre el enfoque centralizado en el aprendiz hacia la educación basado en los trabajos del psicólogo Carl Rogers:

a) No podemos enseñarle a otra persona en forma directa; sólo podemos facilitar su aprendizaje.

b) Una persona aprende significativamente solamente las cosas que percibe como importantes para el mantenimiento o realce de su yo.

c) La experiencia que, si es asimilada, implicaría un cambio en la organización del ser, tiende a ser resistida mediante la negación o la distorción o simbolización.

d) La estructura y la organización del yo parecen ponerse más rígidas cuando están amenazadas; parecen relajarse cuando están libres de amenaza. La experiencia que se percibe como inconsistente con el yo puede ser asimilada solamente si la organización actual del ser se relaja y amplía para incluir dicha experiencia.

e) La situación educacional que más eficazmente promueve el aprendizaje significativo es una en la cuál la amenaza al yo del aprendizaje se reduzca al mínimo, y por la cuál se facilita la percepción de un número de posibilidades.

En su libro Attacking Rural Poverty, Phillip Coombs acuñó el término "educación no formal" (ENF) al referirse a la variedad de actividades educacionales fuera de la escuela tales como la extensión agrícola, educación de salud y la alfabetización. El sostiene que todas tienen problemas similares y deben estar funcionando bajo las mismas teorías de educación de adultos.

La ENF amplió los principios de la androgogía de Knowles al afirmar que el proceso de educación debe ayudar a facultar al pobre. El uso de la discusión y el descubrimiento deben ayudar al aprendiz a desarrollar un conocimiento de su situación y desarrollar planes para actuar sobre la misma. La ENF fue considerada por Coombs como un medio para proveer educación en masa en las sociedades demasiado pobres que no pueden financiar la educación formal para su población. A medida que el concepto fue desarrollándose, la ENF se vió como un medio para sobreponerse a algunos de los aspectos más opresivos de la educación formal.

La alfabetización ha sido afectada tanto por las teorías de la educación de adultos como por las teorías de la ENF. Las primeras clases de alfabetización de adultos tomaron rasgos similares a los de la educación formal, y muchas todavía siguen así. Sin embargo, muchos proyectos están comenzando a poner al aprendiz en el centro del proceso de aprendizaje e incluirlo en la planificación, implementación y evaluación de los proyectos de alfabetización. Las clases de alfabetización están usando discusiones grupales de temas importantes como foco del aprendizaje. Esto añade al interés y relevancia de las clases, y a la vez expresa la visión de que el aprendiz adulto es una persona completa añadiendo otra destreza a su almacén de conocimientos.

Esta participación ha modificado el vocabulario de la educación de adultos. En los programas de NFE los adultos se llaman aprendices, no estudiantes. Los maestros algunas veces asumen el rol de maestros, pero son primordialmente facilitadores que ayudan al aprendiz a aprender bajo su propia dirección.

CAPITULO DOS

ESTRATEGIAS

Durante el 1975, año el cuál la mayoría de los educadores consideran crucial en el campo de la alfabetización, una publicación de la FAO comenzó con la siguiente aseveración:

"El esfuerzo y trabajo valen la pena. El camino al desarrollo y la liberación probablemente conduce a través del "zarzal" de la alfabetización".

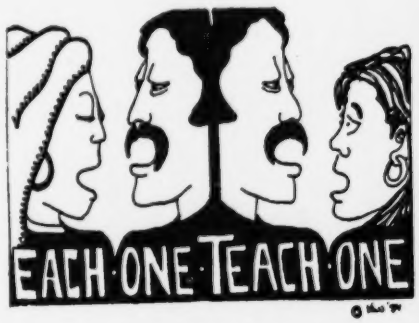
Una gran parte de ese trabajo se efectúa por medio de un entendimiento de las tres estrategias principales utilizadas hoy en día en la programación de la alfabetización--el método Laubach, el método de Freire y el método de alfabetización funcional. Alguna variación de una o más de estas estrategias sirve como la base de la mayoría del trabajo de alfabetización. Se han hecho modificaciones específicas para diseñar programas para las mujeres y los niños. Estos dos grupos han sido tradicionalmente relegados por los programas de la alfabetización.

Una estrategia consiste de una base teórica en la cuál se organiza un grupo de actividades comprensivas. Dichas actividades son apoyadas por materiales y técnicas consistentes con la teoría fundamental. Una estrategia provee una estructura coherente para desarrollar el esfuerzo de la alfabetización. Una estrategia se basa en el entendimiento de cómo los adultos aprenden a leer y escribir, e idealmente refleja la experiencia de miles de profesionales durante los últimos 40 años. Una estrategia puede también proveer un grupo de materiales y técnicas probadas con la práctica, los cuáles pueden ser de gran ayuda a los educadores con muy poca experiencia previa o que tienen tiempo limitado para dedicarse al trabajo de la alfabetización.

Se ha debatido sobre cuál de las tres estrategias principales mencionadas aquí es la más efectiva y sobre si alguna de ellas es verdaderamente eficiente. Se pueden tomar elementos de cada una de las tres estrategias principales para crear una composición que se ajuste mejor a la situación local.

El Método Laubach

El Dr. Frank Laubach comenzó su labor de alfabetización en 1929 en las Islas Filipinas donde trabajaba como misionero. Hoy en día, su trabajo es llevado a cabo por la Laubach Literacy International, una institución que ha trabajado en casi todos los países del mundo.



El "método Laubach" es un sistema comprensivo que incluye una metodología de la enseñanza, un equipo específico de materiales, el uso de maestros voluntarios y la publicación de literatura para nuevos alfabetas.

Esta estrategia usa el método de enseñanza individualizada, llamado "cada uno enseña al otro", por el cuál un voluntario alfabeta le enseña a leer a una persona analfabeta. La nueva alfabeta brinda su tiempo para enseñarle a otra persona analfabeta. La meta de este método es que toda la comunidad alcanze la alfabetización.

Las ventajas del enfoque Laubach son la rapidez con la cuál los adultos aprenden a leer en su propio lenguaje; el hecho de que el aprendiz es instruído en una base individualizada y puede continuar enseñándole a otros; y la habilidad de llegar a mucha gente como en una reacción en cadena.

El método Laubach utiliza un currículo altamente estructurado y métodos de enseñanza estandarizados. El instrumento básico de enseñanza del método Laubach es un diagrama pre-diseñado combinando retratos, letras y palabras. Cada dibujo en el diagrama ha sido cuidadosamente escogido para representar tanto la forma de la letra que se va a aprender así como una palabra que comienze con esa letra. En el ejemplo en español que aparece más adelante, la letra P está representada por un hombre con su salario semanal (pago) y otro hombre que está desempleado (vago) representa la letra "V". El maestro utiliza el diagrama para ayudar al aprendiz a reconocer las letras del alfabeto asi como los sonidos que representan.

Tan pronto como el aprendiz entiende las asociaciones de retrato-letra-palabra, el maestro procede con cuentos sencillos tomados de un libro primario de lectura que esté adaptado a las palabras en el diagrama. El primer libro de lectura tiene un vocabulario de solamente 120 palabras. Este primer libro está seguido por otro que le añade 1,000 palabras adicionales a la lista del vocabulario.

UNIDAD I

Lección I

pago vago

En el método Laubach, así como en otros programas, se utilizan diagramas y otros materiales que han sido desarrollados en alrededor de 300 lenguajes para más de 100 países. El aprender las letras iniciales, las palabras y la lectura en el contexto de un dibujo le brinda al aprendiz la satisfacción, por lo general en la primera lección, de poder leer un mensaje. Con este comienzo, se presentan otras habilidades esenciales a la lectura y escritura. Esto se hace siguiendo una secuencia cuidadosamente. Estas habilidadès incluyen el aprendizaje de las demás letras y sus combinaciones, el aprendizaje de palabras enteras, y el análisis de palabras. En todos los materiales de enseñanza del método Laubach, la lectura y la escritura van juntas y se le provee práctica al aprendiz en la escritura de letras, palabras y oraciones a medida que aprende a leerlas.

Los resultados del trabajo de Paulo Freire han suscitado críticas del método Laubach tales como de que carece de relevancia para las poblaciones analfabetas en los países en desarrollo. Como respuesta a parte de estas críticas, se han modificado los materiales para reflejar los intereses de esos aprendices.

El ejemplo en español representa una modificación del método Laubach inicial. En lugar de comenzar con el diagrama, la atención de los estudiantes se dirige a un dibujo grande de, por ejemplo, trabajadores en las afueras de una fábrica. Luego, el maestro entrenado dirige dicusiones que estimulen el interés de los estudiantes sobre los campos de trabajo y el desempleo. Después, se presenta el dibujo con las palabras "pago" y "vago" y se procede en la forma usual.

Los esfuerzos de Laubach International dependen de voluntarios que reciben un promedio de 12 horas de entrenamiento inicial. Cada voluntario enseña en forma individual, aunque los materiales del método Laubach también se utilizan en las clases en grupos. Laubach International ha encontrado que los mejores maestros son los voluntarios que mantienen una estrecha relación en educación y posición social con sus estudiantes. Sin embargo, los maestros de cualquier nivel educacional económico pueden también ofrecer ayuda valiosa. Se le dá consideración especial al alentar a los nuevos alfabetas a transferir sus habilidades a otros miembros de la comunidad.

Muchos grupos de Laubach International han creado literatura adicional para que los nuevos alfabetas lean. Alguna de esta literatura ha sido creada por profesionales y está basada en estudios sobre las necesidades de sus clientes. En algunos casos, dicha literatura ha sido creada por los mismos aprendices y por los nuevos alfabetas con la ayuda de líderes entrenados. Sobre 50 de estos "libros de la gente" han sido publicados para la América Latina y proveen una fuente impresionante de materiales de lectura para una población que está comenzando a leer.

La oficina de Laubach International en los Estados Unidos de Norte América está mencionada en el Capítulo Nueve. Dicha oficina provee solamente materiales en inglés. Existen grupos locales de

Laubach International en muchos países del Tercer Mundo. Estos producen materiales en los lenguajes locales. Aún cuando el educador no va a usar el método Laubach en su totalidad, el establecer buena comuncicación con el grupo local de Laubach International podría beneficiarle. Encontraría materiales de lectura para los nuevos alfabetas y otros materiales que pueden ser de utilidad para complementar las actividades iniciales de alfabetización.

El Método Freire

Paulo Freire es un educador brazileño que se interesó en la alfabetización como un medio de ayudar a los pobres y desventajados a sobreponerse a las represiones sociales y políticas relacionadas con su pobreza. El concuerda con Laubach en que la gente puede utilizar la alfabetización para mejorar sus habilidades para resolver problemas. El sostiene además que las normas fundamentales del pensamiento tienen que cambiarse si la alfabetización ha de conllevar la solución de problemas. Su método enfoca a grupos pequeños los cuáles se convierten en centros de enseñanza y discusión.

Freire formula que el sistema de educación en sí puede ser la fuente de formas muy limitadas de pensamiento. El ha analizado el sistema de la educación para adultos y ha descrito dos tipos de educación: la educación como banco y la educación que trata con la solución de problemas. La metáfora de la banca se ha utilizado para describir un sistema en el cuál el maestro "deposita" el conocimiento en los estudiantes, un sistema que está dominado por el maestro. En este sistema, todo el poder de tomar decisiones está en las manos de el maestro. El maestro se convierte en el sujeto activo de la enseñanza a la vez que los estudiantes se convierten en los objetos pasivos de instrucción.

Para sobreponerse a su pobreza, Freire cree que los miembros de las comunidades pobres tienen que aprender a mirar sus vidas en forma objetiva, analizar sus problemas, planificar un curso de acción para modificar su situación, actuar de acuerdo a ese plan, y luego examinar los resultados para volver a planificar. El llama este proceso "praxis" o práctica. El método de la educación para resolver problemas utiliza la práctica como su base. Los aprendices se convierten en los sujetos activos de su aprendizaje y el maestro se convierte en el facilitador del proceso de práctica. Mediante este proceso, los aprendices van de ser objetos de la historia a convertirse en sujetos activos y creadores de su propia historia.

Los programas de alfabetización de Freire utilizan actividades previas a la alfabetización para ayudar a desarrollar un diálogo dentro del grupo de aprendizaje. La discusión gira alrededor de varios dibujos que ayudan al grupo a distinguir entre la "naturaleza", que no puede ser modificada, y la "cultura", que puede ser modificada. Los dibujos iniciales son de una flor y un jarrón que tiene una flor dibujada en él. Los aprendices discuten las diferencias entre la flor que fue creada por la naturaleza y la flor en el jarrón, la cuál fue producida por una persona. El artista es parte de la cultura humana; la flor es parte del mundo de la naturaleza. La discusión torna entonces al tema de cómo la gente es creadora activa de la cultura y puede controlar el mundo. Los aprendices comienzan a comprender que ellos son partícipes en el mundo de la cultura humana y tienen el poder de controlar el mundo a su alrededor.

En sus programas de alfabetización, Freire analiza el lenguaje en busca de varias palabras claves que contengan la mayoría de las letras y sonidos de ese lenguaje. A estas palabras les llama Temas Generativos, palabras que están relacionadas con conceptos que tienen alto significado emocional para los aprendices. Los educadores producen un grupo de objetos visuales, cada uno con las palabras escritas al final, con el concepto representado en el retrato. A continuación mencionamos un ejemplo del uso de esos objetos visuales.

En este ejemplo de un proyecto de la Educación Mundial en Ghana, como en la mayoría de los programas que se basan en los principios de Freire, los aprendices se sientan en un círculo con el facilitador en una posición igual a la de los aprendices. Las sesiones comienzan con el facilitador mostrándoles el dibujo de un hombre colocando su papeleta de votación en la urna. Debajo de ese retrato está la palabra en Twi para poder, "tumi". Se les pregunta a los aprendices lo que el hombre está haciendo. Ellos deben responder que está votando. El maestro entonces les pregunta si el hombre está ejerciendo poder. Esto comienza una discusión en la cuál los aprendices expresan cómo ellos se sienten sobre el proceso de votación y las limitaciones de su poder. La discusión torna entonces a la cuestión de qué otros tipos de poder tienen los aprendices. Al principio, los miembros del grupo dicen que no tienen ninguno. Pero, a medida que continúa la discusión, identifican maneras en las cuáles tienen poder. Pueden votar o abstenerse de hacerlo. Tienen algún poder sobre la crianza de sus hijos. Pueden reunirse con sus vecinos y construir un pozo comunitario.

El grupo se divide en círculos pequeños de sólo dos o tres miembros. Cada círculo discute el poder y las formas en que pueden controlar los elementos de su existencia. Un portavoz de cada círculo le explica al grupo completo las formas de poder que su grupo individual ha identificado. El facilitador ayuda a los aprendices a planificar el uso de ese poder para mejorar sus vidas. (Dicho plan se discutirá en la próxima reunión).

Después que se ha decidido el plan, el facilitador señala la palabra debajo del dibujo y pregunta su significado. Para entonces, todos los aprendices saben que es poder, "tumi". El facilitador entonces utiliza esa palabra para explicar el sonido de cada letra, cómo las letras se agrupan para formar una sílaba y cómo las sílabas forman una palabra.

Leon Clark, quien diseñó e implementó este proyecto, relata sobre la primera sesión de una de sus clases de alfabetización:

"Después de la discusión, la palabra "tumi" es presentada y se les pide a los participantes que repitan los siguientes sonidos derivados de esa palabra:

TA TE TI TO TU

MA ME MI MO MU

Después que los participantes puedan producir los sonidos oralmente (en una secuencia rítmica y memorizada, ya que todavía no pueden leer), el facilitador les pide que formen tantas palabras o frases como puedan por la combinación de sonidos. Casi todas pueden producir ´tumi´ y la mayoría puede formar otras palabras. Durante una sesión, una participante formó la oración ´Ma me tumi´, lo que significa "Dádme poder´".

Luego de un número de sesiones tratando con palabras que explican otros grupos de sílabas, los aprendices han aprendido cómo leer y escribir todas las letras y cómo formar palabras simples. La clase está lista ahora para comenzar a leer y escribir cartas, recuentos sencillos y otros materiales de lectura.

Las discusiones que dan comienzo a cada una de las sesiones iniciales de aprendizaje ayudan a añadirle motivación al proceso de aprendizaje. Este proceso le permite a los aprendices a entender gradualmente lo que esas primeras palabras representan. Estudios educacionales demuestran que cuando los aprendices descubren algo por sí mismos, lo aprenderán mejor y lo recordarán por más tiempo que si simplemente se les enseña ese "pedacito" de conocimiento. Esta técnica de descubrimiento es una de las partes más importantes del enfoque Freiriano.

Freire ha sido criticado por haber tomado conocimiento existente sobre la educación de adultos y haberlo cubierto con retórica innovadora. John Dewey, en la primera parte de este siglo, deseaba una pedagogía que convirtiera a los estudiantes en aprendices activos. Sin embargo, Freire presenta un análisis más profundo de la psicología del aprendiz de una comunidad subdesarrollada, aprendiz que puede estar oprimido por la pobreza, un sentimiento de incapacidad, y una visión estrecha del mundo.

El sostiene que los humanos operan en tres niveles de conocimiento:

a) Conocimiento intransitivo, en el cuál la persona cree que la vida está ordenada por fuerzas mágicas sobre las cuáles no tiene control.

b) Conocimiento intransitivo ingenuo, en el cuál la persona entiende las fuerzas humanas y naturales reales que ejercen sobre sí, pero su análisis de los problemas está cegado por la emoción.

c) Conocimiento transitivo crítico, en el cuál la persona puede analizar sus problemas racionalmente y encontrar formas para resolverlos.

Freire cree que el proceso de alfabetización debe ayudar a los aprendices a progresar del conocimiento intransitivo o ingenuo a uno crítico y que ese proceso de concienciación es más importante que el aprender a leer.

Una aplicación (y estudio) interesante del proceso de concienciación entre los emigrantes rurales en medios urbanos es provista por Barndt en su estudio sobre los programas de alfabetización de las mujeres en Perú. Barndt utilizó fotografías tomadas en varias secciones de Lima, incluyendo las colonias de ilegales de las cuáles vienen los aprendices, como una forma para identificar temas generativos y así palabras (y contenido) para el progrma de alfabetización.

Otras aplicaciones recientes de la metodología Freiriana se han llevado a cabo en las ex-colonias portuguesas de Guinea Bissau, Angola y Mozambique. En cada una de estas colonias, el gobierno nacional ha apoyado el uso de la metodología, supliendo el endoso político tan necesario para el éxito de estos programas. El Capítulo Nueve menciona una lista de recursos en el enfoque Freiriano.

Alfabetización Funcional

La alfabetización funcional utiliza un enfoque individualizado en temas de interés para los estudiantes, utilizados como material de contenido para desarrollar la alfabetización. Por lo regular, la materia de estudio está relacionada con algún aspecto del trabajo o vida familiar del aprendiz--tales como la agricultura, salud o pequeños negocios. Los materiales se orientan a la solución de problemas presentados en el transcurso del programa de alfabetización. Los materiales se basan en el almacenamiento de conocimiento del aprendiz y en las lagunas que puedan tener. Así pues que un programa de alfabetización funcional está necesariamente basado en un estudio del medio ambiente inmediato, la identificación de prácticas actuales relacionadas con el area de contenido, y con prácticas nuevas sugeridas para remediar la situación.

La alfabetización funcional puede proveerle a una trabajadora de la comunidad, trabajando con la agricultura, la salud, las pescaderías o alguna otra área de contenido, un método para la integración de su trabajo principal y un esfuerzo de la alfabetización. El educador podría diseñar un programa que manejara la alfabetización relacionádola con las habilidades funcionales que está tratando de transferir.

Un documento de la UNESCO resume el concepto de la alfabetización funcional de la siguiente manera:

"En pocas palabras, los elementos esenciales de este enfoque dado a la alfabetización son:

1. Los programas de la alfabetización deben ser incorporados dentro de los planes de desarrollo económico y social y correlacionados con los mismos.

2. La erradicación del analfabetismo debe comenzar dentro de las categorías de la población que están altamente motivadas y que necesitan la alfabetización para su beneficio y el de su país.

3. Los programas de alfabetización deben estar ligados preferiblemente a prioridades económicas y llevados a cabo en áreas de rápida expansión económica.

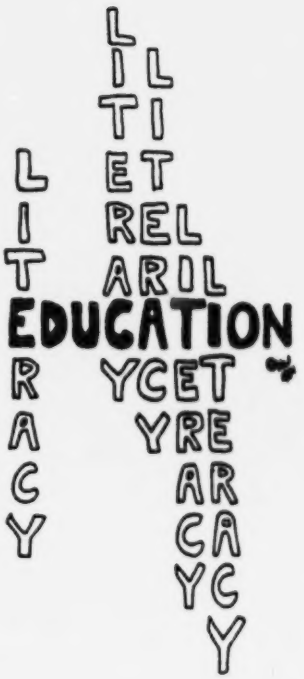
4. Los programas de alfabetización deben impartir no sólo la destreza en la lectura y la escritura, sino también el conocimiento profesional y técnico, conduciendo así a una participación más de lleno de los adultos en la vida económica y cívica.

5. La alfabetización debe ser una parte integral del plan de educación general y el sistema educativo de cada país.

6. Las necesidades económicas de la alfabetización funcional deben ser resueltas usando varios recursos públicos y privados, así como provistas por inversiones económicas.

7. Este nuevo tipo de programas de la alfabetización debe ayudar en la obtención de los objetivos económicos principales, i.e., el aumento de la productividad laboral, la producción de alimentos, la industrialización, la mobilidad social y profesional, la creación de más mano de obra y la diversificación de la economía.

Un ejemplo de la alfabetización funcional puede ser el programa de alfabetización de los agricultores interesados en mejorar su producción con el uso de fertilizantes químicos. Las prácticas del uso del fertilizante actual serían valoradas. Las áreas problemáticas serían identificadas y éstas junto con su solución proveerían el contenido de los materiales de la alfabetización funcional. Es decir, los materiales de alfabetización presentarían la lectura, la escritura y los conceptos de números (numeracy) utilizando las palabras e ideas necesarias para leer y utilizar la información sobre los fertilizantes.



A medida que los aprendices pasan a la lectura de oraciones simples, las mismas describen los métodos agrícolas mejorados utilizando fertilizantes. De esta manera, los aprendices están aprendiendo a leer, a calcular y a escribir mientras enfocan un área de contenido específico. Ellos están motivados porque lo que estudian a medida que adquieren destreza en la palabra escrita es de interés y de valor para ellos. Están aprendiendo sobre prácticas agrícolas mejoradas mientras se alfabetizan. El objetivo es que los aprendices desarrollen suficiente destreza para continuar aprendiendo por su cuenta.

Se han llevado a cabo un número de programas de alfabetización funcional alrededor del mundo con enfoques en diferentes trabajos y sectores del desarrollo. Se han utilizado la salud, la planificación familiar, la agricultura, la industria del hogar y otros temas como la base de estudio. Los programas de alfabetización funcional en Tanzania proveen ejemplos excelentes de organización nacional y comunitaria para el trabajo de la alfabetización funcional. La campaña de la alfabetización "El Alimento es Vida" también provee un caso de estudio interesante del uso de la radio en campañas a grande escala y de la importancia de los grupos de estudio a nivel de pueblo.

Al mismo tiempo, el proyecto de la alfabetización funcional de la UNESCO de Mali muestra maneras para lograr las prioridades de desarrollo nacional, particularmente en la agricultura, a través del trabajo de la alfabetización. El Proyecto de Alfabetización del Agricultor de Jaipur en India, con su enfoque en la introducción de nuevas variedades de plantas y de nuevos métodos agrícolas, es también rico en materiales y metodologías de la enseñanza.

Una nueva variación de alfabetización funcional, llamada alfabetización específica, está siendo probada en un número de países. El estudio del caso de Senegal presentado en el capítulo diez contiene un buen ejemplo de esta forma de alfabetización funcional. En esta estrategia, el trabajo del estudiante es analizado para determinar exactamente qué habilidades de lectura se requieren, y sólo esas habilidades le serán enseñadas. En la alfabetización específica, el estudiante puede quizás aprender muy poco, pero todo lo que aprende tendrá valor inmediato. Esto puede aumentar grandemente su motivación.

Un grupo de aprendices podrían participar en cursos cortos de alfabetización específica. Por ejemplo, un grupo de agricultores podría aprender primero cómo leer instrucciones en latas de pesticidas. Unos meses más tarde el grupo podría aprender a leer la información en las bolsas de fertilizante y cómo trabajar con la aritmética simple necesaria para calcular las tasas de aplicación. Algunos meses más adelante podría haber otra sesión sobre un tema relacionado.

Esto podría continuar por un año y los agricultores habrían aprendido muchas cosas de gran valor para su trabajo. Después de su éxito con la alfabetización específica, podrían estar dispuestos a proseguir con la alfabetización adquiriendo una destreza más general. Habiendo adquirido algunas de las habilidades necesarias para la alfabetización general, su aprendizaje sería más rápido y fácil.

La estrategia de alfabetización específica es un instrumento de planificación que le permite al educador el enfocar las habilidades que son de valor para los aprendices. Anzalone y McLaughlin, en su libro "Making Literacy Work:The Specific Literacy Approach", describen su metodología con estas preguntas que un planificador de alfabetización debe formular:

"Para un grupo específico de gente trabajando y viviendo en un ambiente particular, ¿Cómo se relacionan las habilidades existentes con lo que es necesario para arreglárselas en el trabajo? ¿Está el nivel de alfabetización, y no otra razón (habilidades técnicas escasas, falta de herramientas o crédito) causando dificultades? Para el grupo en particular, ¿Habría una contribución notable en la mejoría de la productividad o bienestar social si se aumentara su nivel de alfabetización? De esto ser así, ¿Sería viable un entrenamiento de alfabetización a corto plazo que llevara a la mejoría deseada en sus habilidades?"

Hay cinco consideraciones que caracterizan su enfoque de planificación:

a) La alfabetización específica empieza en el lugar de trabajo. El planificador mira primero cómo la alfabetización afecta el trabajo del aprendiz. Esto no descarta las actividades de alfabetización que se relacionan a la salud, planificación familiar u otros aspectos de la vida de una persona, pero sí pone el énfasis en el trabajo.

b) La alfabetización específica utiliza un enfoque diagnóstico. El planificador debe intentar un diagnóstico comprensivo de las tareas laborales, sus necesidades de alfabetización, las habilidades actuales del aprendiz y la forma en la cuál se hace uso de la alfabetización o se la circunda en el lugar de trabajo.

c) La alfabetización específica identifica puntos cruciales en la vida económica que pueden ser incentivos del aprendizaje. El planificador observa los cambios que están ocurriendo en la vida social y económica con los cuáles la alfabetización pueda ayudar a la persona a lidiar diariamente. Un aumento en la competencia o teconología nueva puede llevar a estos puntos cruciales.

d) La alfabetización específica asesora los límites de una intervención a corto plazo. El planificador debe definir un grupo de objetivos y metas que han de lograrse en un corto período de tiempo.

e) La alfabetización específica busca las habilidades genéricas. El planificador no puede diseñar un programa diferente para cada persona, así que se prefieren las habilidades que son comunes a un número de situaciones laborales en vez de aquéllas que son demasiado específicas.

El enfoque de la alfabetización específica tiene mucho que ofrecer a los educadores que han de vivir en una comunidad por un corto tiempo solamente y cuyo trabajo principal es en otra área de desarrollo tales como la agricultura o la salud. El educador puede utilizar este instrumento de planificación para enfocar metas que apoyen su trabajo principal y que pueden ser logradas en corto tiempo.(Refiérase al capítulo nueve para más información sobre el enfoque de la alfabetización específica).

Alfabetización para la mujer

Muchos programas educativos están diseñados y son implementados de tal manera que favorecen incoscientemente a los hombres sobre las mujeres. Aún cuando esta discriminación no es planificada, no deja de ser real. En la actualidad, el número de mujeres analfabetas en el mundo es desproporcionado. En 1960, se estimó que el 58 por ciento de los analfabetas eran mujeres. Para 1970, este porcentaje había aumentado al 60 por ciento y seguía en aumento.
Existe un consenso cada vez mayor para hacer un esfuerzo especial para enfocar los objetivos y esfuerzos de la alfabetización hacia la mujeres y niños. Este arreglo ha sido destacado en una publicación reciente de la UNICEF titulado "La Mujer en el Momento Crucial" ("Women at the Turning Point") por la Doctora Lyra Srinivasen.

Hay razones tanto prácticas como éticas para enfocar los programas de la alfabetización hacia la mujer. En el mundo en desarrollo, es más probable que los niños pequeños pasen más tiempo con la madre que el padre. Esto es debido naturalmente al rol tradicional de las mujeres como trabajadoras en o cerca del hogar y el rol tradicional de los hombres como trabajadores fuera del hogar. Ya que los niños pasan más tiempo con sus madres, es más probable que una mujer alfabeta, en vez del padre, transmita sus destrezas a los niños.

Las estadísticas presentadas demuestran una alta correlación entre la alfabetización en la mujer y un grupo de indicadores del desarrollo, particularmente el de tasas más bajas en la mortalidad infantil y en la fertilidad. Muchos trabajadores en el área de desarrollo, al igual que la Dra. Srinivasen, piensan que pueden asumirse algunos efectos. Es más probable que en una familia con mujeres alfabetas, éstas demanden el tratamiento equitativo para las niñas en la familia y la comunidad. La alfabetización debe ofrecerle a la mujer mayores alternativas para el negocio y el trabajo fuera de las ocupaciones tradicionales.

Dependiendo del medio cultural para el proyecto, habrá un número de puntos que resolver antes de comenzar una clase de alfabetización para las mujeres. Aunque este manual no puede presentar y resolver todos los puntos para todas las situaciones, una discusión de algunos de los tópicos más importantes provee un

comienzo para las personas interesadas en comenzar programas especiales para la mujer.

Por ejemplo, la experiencia ha demostrado que en algunas culturas, los esposos y los padres, particularmente cuando ellos mismos son analfabetas, podrían rehusarse a dejar que sus esposas e hijas participaran en un programa de alfabetización. No existe una manera fácil de resolver esta situación, pero un educador puede estar consciente de la necesidad de incluir al hombre en las discusiones preliminares y de la creación de un programa paralelo para el hombre.

Este razonamiento es parte de un esfuerzo que deben hacer todos los educadores para estudiar la cultura y estructuras de poder en las cuáles viven los aprendices. En todos los proyectos habrá personas cuyo apoyo será especial para el proyecto. Los aprendices deben identificar y diseñar una estrategia para ganarse el apoyo de gente clave en la comunidad. El programa debe comenzar por incluir a esa gente importante, tanto hombres como mujeres, en las decisiones que moldean el proyecto.

Otro factor particularmente relevante a los proyectos de alfabetización para la mujer lo es el tiempo, ya que en las sociedades tradicionales las mujeres tienen menos tiempo libre que los hombres. Sus labores de cocinar, limpiar, criar hijos, sembrar y otras, le toman todo el día. Muchos trabajadores de la comunidad ven la enseñanza como algo que el aprendiz debe enfocar sobre otras labores. Esto puede no ser posible en un programa de alfabetización para la mujer. Puede que haya que hacer un esfuerzo de alfabetización que gire alrededor de las actividades diarias de las mujeres.

El educador tiene que ser innovador en su búsqueda de tiempo y lugares donde llevar a cabo el programa. Por ejemplo, el programa podría darse cerca de un pozo mientras las mujeres estén lavando ropa. Un programa podría llevarse a cabo mientras las mujeres están haciendo labores manuales o pelando maiz.

El programa podría llevarse a cabo tambien en sesiones más cortas. Si las mujeres pueden dar 30 minutos de su día, ésto puede ser suficiente para enseñar parte de una lección. El programa completo podría ser considerablemente más largo, pero el resultado final sería el mismo.

La carga de trabajo de las mujeres puede ser más pesada en ciertas épocas del año, como durante la temporada de cosecha.

El educador debe identificar esos periodos del año en los cuáles las mujeres están menos ocupadas, y planificar los programas en forma práctica.

Un proyecto de alfabetización en la India que fue acoplado con el cuido de niños, salud y educación de la nutrición, demostró que aún cuando se programaron las clases tarde en la noche, sólo cerca de 60 de las 550 mujeres se quedaron en el programa. Los educadores hallaron que como estaban trabajando con madres de niños pequeños, sus clientes tenían demasiadas ocupaciones para poder participar. Al final del proyecto decidieron que el mejor grupo para probar era el de jóvenes adolescentes solteras. Estas aún tenían suficiente tiempo para pasar en las clases, y el conocimiento del cuido de niños les resultaría útil para cuando comenzaran sus propias familias.

Las mujeres tienen muchas de las mismas motivaciones que tienen los hombres para aprender a leer, pero pueden sentirse más identificadas con algunas necesidades. Como hemos mencionado antes, las mujeres puede que deseen aprender a leer para transmitir esa destreza a sus niños. Las mujeres casadas en un pueblo pueden haber venido de otras villas, mientras que los hombres nacieron en la villa donde viven. Estas mujeres pueden desear comunicarse con sus familias en otras villas. El educador debe aprender de los aprendices sobre cuáles son sus necesidades en el área de la alfabetización, y debe entonces preparar un programa que se ajuste a esas necesidades.

Niños

Un educador puede ver la alfabetización como una necesidad adulta, pero los adultos en la comunidad pueden preferir un programa de alfabetización para sus hijos. Si el educador está viviendo en una comunidad donde no hay escuelas o donde la asistencia es baja, puede considerar el trabajar con los niños. Los niños pueden ser más fáciles de enseñar y tienen por lo general más tiempo libre que los adultos. La comunidad adulta puede estar dispuesta a poner más esfuerzos y recursos en un programa de alfabetización para sus niños.

Aunque los niños pueden estar más dispuestos que los adultos a sentarse en un salón de clases y escuchar, ésto no quiere decir que éste es el método más eficaz para su aprendizaje. Ellos también aprenderán más rápido si están interesados en lo que están aprendiendo.

Sylvia Ashton-Warner, quien les enseñó a leer a los niños Maori en Nueva Zelanda, utilizó un método parecido al enfoque Freiriano, tomando palabras del medio ambiente como la base para la instrucción de la alfabetización. Ella le pidió a cada niño que escogiera una palabra cada día. El niño le diría su palabra al resto de la clase explicando la importancia de la misma para él. Por lo general, alguna historia personal surgió de la discusión de esa palabra. El maestro escribió la palabra en un pedazo de papel para que el niño la aprendiera ese día.

Cuando cada uno de los niños compiló un grupo de palabras para aprender, el maestro empezó a demostrar cómo las palabras se componen de letras y cuál es el sonido de dichas letras. Todas las palabras eran especiales y significativas para los niños y ésto les dió una motivación adicional para aprender.

La práctica de usar niños alfabetas como instructores de adultos presenta dificultades, ya que muchos adultos creen que el niño tiene muy poca experiencia para ser maestro. Sin embargo, los niños alfabetas pueden ser maestros efectivos de niños analfabetas. Se ha experimentado con la enseñanza por un semejante o compañero en un número de países Asiáticos en proyectos coordinados por la INNOTECH, la rama de instrucción tecnológica de los Ministerios de Educación del Asia Sureste situada en Manila. Estos proyectos encontraron que los estudiantes mayores pueden ser de utilidad en la enseñanza de estudiantes más jóvenes si tienen buenos materiales y buen asesoramiento. Un educador que tiene como enfoque a los niños debe considerar a los niños mayores como posibles maestros. (El tema "Programmed Instruction for Literacy Workers", de la Dra. Thiagarajan, enlistado en el capítulo nueve, presenta los elementos del modelo de la INNOTECH adaptados para el trabajo de la alfabetización.

CAPITULO TRES

ESTUDIO DE VIABILIDAD

En cualquier comunidad, la alfabetización es solamente una de muchas necesidades. La comunidad puede necesitar un buen abastecimiento de agua, mejores formas de producir o almacenar cosechas, servicios primarios de salud o mayores oportunidades para devengar ingresos, además de la alfabetización. El encargarse de cualquiera de estas necesidades toma tiempo y recursos, los cuáles están muy limitados en muchas comunidades en desarrollo.

La primera labor de un trabajador de la comunidad interesado en la alfabetización es la de descubrir dónde la alfabetización tiene su lugar en las prioridades de la comunidad y cuánto tiempo y recursos pueden dedicar los miembros de la comunidad a las actividades de alfabetización Un breve estudio de viabilidad puede decirle al trabajador si la alfabetización es una necesidad de prioridad del pueblo, si posibles aprendices tienen la motivación y el tiempo necesarios para participar en las actividades de alfabetización y si los recursos, apoyo y habilidades necesarias existen para comenzar un esfuerzo de alfabetización.

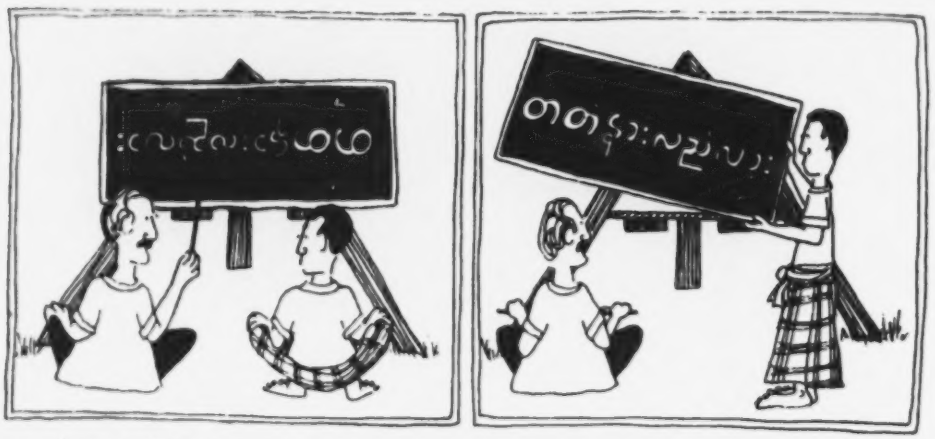
Un estudio de viabilidad no necesita ser detallado, pero las respuestas a un número de preguntas importantes pueden hallarse antes de que se lleve a cabo un esfuerzo de alfabetización.

¿Son las habilidades del trabajador de alfabetización suficientes para el proyecto?

El educador quizás tenga que planificar el curso, adiestrar y guiar a los maestros, desarrollar un currículo, preparar ayudas de instrucción y conducir la enseñanza directamente. Si el educador está empezando sin la ayuda de

programas existentes, debe evaluar sus propios talentos y decidir si tiene los recursos que exige el proyecto. Los miembros de la comunidad, así como los programas existentes y los aprendices, pueden suplir recursos para apoyar al educador. El uso provechoso de todos estos recursos es importante para el éxito del proyecto. Aún así, por lo menos al principio, el educador tendrá tareas específicas que realizar y debe ser capaz de hacerlas bien.

Para enseñar a leer y escribir, el maestro debe estar bien informado y debe ser letrado en el lenguaje de instrucción. Un educador no tiene que ser oriundo del país de origen del lenguaje, pero debe tener un nivel mínimo de fluidez. La mayor dificultad es la de no ser capaz de producir los sonidos que corresponden a las letras que está enseñando. La pronunciación correcta de cada una de las letras en el alfabeto es vital para que los aprendices entiendan y reconozcan las mismas. La pronunciación puede ser difícil para aquéllos que tienen niveles bajos de fluidez en el lenguaje.



Si el educador no tiene suficiente destreza en el lenguaje, puede considerar otro rol en vez de enseñar en el proyecto. Algunos educadores se han sobrepuesto a sus propios problemas de fluidez al reclutar la ayuda de alfabetas oriundos del país donde el lenguaje en cuestión es el vernáculo. Otros han bregado con este problema utilizando los nombres de objetos que comienzan con el sonido correcto para que los estudiantes puedan entender, pero ésto requiere alguna fluidez en el lenguaje. Si la destreza linguística del educador es pobre, él puede diseñar un programa que dependa de maestros locales o de ayudas educacionales que compensen la deficiencia en el lenguaje. Esos recursos deben estar disponibles si el proyecto ha de tener éxito.

Un contraparte de la comunidad puede ser de gran ayuda para la solución de muchos de estos problemas. El educador debe hacer todo lo posible para identificar a miembros interesados de la comunidad y trabajar de cerca con ellos en el proyecto. Este contraparte puede complementar las habilidades del educador, brindar discernimiento valioso y ayudar a asegurar que el proyecto funcionará eventualmente independiente del educador.

Por supuesto, la alfabetización no es una proposición de "todo o nada". El educador puede darse cuenta que no tiene todas las habilidades necesarias para implementar un proyecto grande y no puede proveerlas mediante su contraparte o de otras personas en la comunidad. En esta situación, él puede comenzar el proyecto a pequeña escala, quizás enseñándole a una sola persona. Entonces, a medida que sus habilidades aumentan y se desarrolla el apoyo comunitario, puede ampliar el enfoque del proyecto.

¿Quién en la comunidad quiere aprender a leer y escribir?

La alfabetización está considerada como valiosa por casi todas las personas. Cuando se le pregunta a alguien si quiere ser alfabeta, la persona (si no sabe leer o escribir, por supuesto) contesta que sí por lo general. El valor social que se le ha dado a la alfabetización le añade motivación personal y apoyo comunitario a los programas de alfabetización. Sin embargo, para que un programa tenga éxito, los aprendices tienen que haber estado convencidos por sí mismos que la alfabetización es algo que ellos quieren y necesitan.

Para el estudio de viabilidad, el educador debe ir más allá de solamente preguntarle a la gente si quieren ser alfabetas. Los posibles aprendices deben ser cuestionados sobre por qué quieren aprender a leer, cuánto tiempo le van a poder dedicar al estudio y sobre si ésto es algo para lo cuál ellos quieren trabajar o solamente algo que creen que deben hacer.

(El capítulo cuarto menciona consejos específicos sobre cómo hacer una evaluación de las necesidades que proveerán respuestas detalladas a estas preguntas.) Un educador puede encontrar ayuda si le pide a los aprendices que hagan alguna clase de compromiso antes de que comienze la clase. Esto puede incluir trabajo para arreglar el sitio de estudio, o un compromiso de pago de alguna forma (comida, por ejemplo) para los maestros, o algo similar. Este compromiso debe indicar la magnitud del deseo de aprender.

Las respuestas a estas preguntas también ayudarán a determinar la población mejor adaptada para el proyecto de alfabetización, el grupo de donde vendrá la mayor parte de los aprendices. Cuando se les pregunte sobre la alfabetización, los miembros de algunos grupos pueden mostrar mayor interés que otros en la comunidad. Así pues que, aunque la población-objetivo puede incluir a toda la comunidad, puede que sea un grupo más pequeño, como los hombres jóvenes del pueblo, mujeres asistiendo a clínicas de salud, agricultores en los corrales o vendedores en el mercado.

¿Cuál es la motivación del aprendiz para alfabetizarse?

El educador debe conocer lo que los aprendices quieren hacer con sus nuevas habilidades. Este discernimiento sobre la motivación de los aprendices será de ayuda más adelante en el diseño del currículo.

Algunas personas quieren aprender a leer simplemente para ser alfabetas y no ven ninguna necesidad funcional para esa destreza en su vida. Para estas personas, el deseo de aprender no es suficiente.

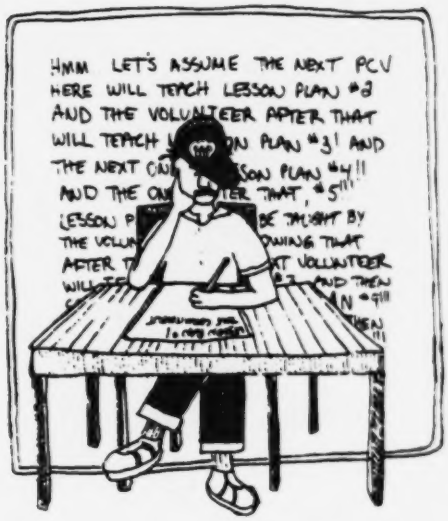
Si los aprendices perciben una necesidad específica para la alfabetización, tendrán una mayor motivación para aprender. Esta motivación será el factor principal que contibuirá a la realización de los objetivos del proyecto. Si los aprendices no están seguros de por qué quieren aprender o de lo que harán con la alfabetización depués del curso, su motivación puede no permitirles realizar las difíciles tareas que tendrán que desempeñar.

Una declaración general de motivación, tal como "Yo quiero aprender a leer y escribir", puede ser una señal de baja motivación. Declaraciones específicas como "Yo quiero aprender a escribirle cartas a mi familia" o "Quiero aprender a leer instrucciones en el trabajo" muestran motivaciones mayores así como un conocimiento de cómo se puede poner a buen uso la alfabetización. Si las declaraciones de motivación están ligadas a aspectos importantes de la vida, como el trabajo, y describen beneficios directos para el aprendizaje, la motivación será aún mayor. Por ejemplo, si el aprendiz dice que quiere aprender a leer y escribir para avanzar hacia una posición más alta en su trabajo y tiene una buena razón para creer que ésto será así, su motivación para leer y escribir será apoyada por la motivación para avanzar en el trabajo.

¿Tiene el educador suficiente tiempo para este esfuerzo?

La cantidad de tiempo requerida para el proyecto depende de sus metas. Para enseñar una destreza específica como leer la información en un bolso de fertilizante, dos semanas pueden ser suficientes. Lograr que los adultos alcanzen un nivel de alfabetización donde puedan leer y escribir cartas sencillas puede tomar de seis meses a un año. Las tareas más complejas tomarán aún más tiempo.

Si el educador ha de enseñar las clases así como ayudar a organizar y administrar el esfuerzo, el proyecto le tomará mucho de su tiempo. Si tiene otras obligaciones laborales, puede que se esté extendiendo demasiado. Si está a punto de terminar su estadía en la comunidad, puede que no tenga tiempo suficiente para completar su trabajo. El educador tiene que considerar todos estos puntos cuidadosamente para evitar el crear falsas imágenes de algo que no puede cumplir. El factor del tiempo requiere un envolvimiento temprano de la gente local que pueda continuar el proyecto después de que se marche el educador. Un compromiso fuerte del contraparte para continuar el trabajo después de que se haya marchado el educador, extenderá el tiempo efectivo del proyecto.



¿Hay suficiente apoyo comunitario?

Cuando se discute por primera vez la idea de un programa de alfabetización, la comunidad puede darle mucho apoyo verbal. El educador debe ser bien claro sobre el verdadero apoyo que él necesita y asegurarse de que los recursos adecuados económicos, materiales y humanos existen y pueden ser dedicados al esfuerzo de alfabetización. Una comunidad cuya prioridad mayor sea la de obtener acceso al cuido de la salud o a tener agua limpia, puede no estar dispuesta o ser capaz de asignarle a la alfabetización sus escasos recursos comunitarios, aún cuando un número de los miembros de la comunidad quieran participar como aprendices.

Antes de comenzar un proyecto de planificación detallada, el educador debe tener una idea general de qué recursos ha de necesitar -- espacio, salarios para maestros, fondos para materiales, asistencia técnica y demás. Uno de los recursos más importantes es el apoyo de la gente clave de la comunidad.

Las comunidades rurales tienen por lo general estructuras de poder y liderazgo bien establecidas. La gente más importante en la estructura de liderazgo debe estar de acuerdo con el proyecto y apoyarlo para que éste pueda tener éxito. Si el programa de alfabetización es considerado como una amenaza o como una pérdida de tiempo por los líderes de la estructura de poder, el proyecto puede fracasar. Un educador puede tener todos los maestros y materiales, pero puede que le falte el apoyo de una persona importante, y éso puede que haga fracasar al proyecto.

El educador tiene que analizar lo que necesita hacer para obtener el apoyo verbal del liderazgo de la comunidad. Debe asegurar el compromiso de la estructura de poder que influya en las vidas de los aprendices antes de comenzar el proyecto. De esta forma, puede asegurar que el programa no será interrumpido por patronos que quieran controlar el tiempo de los aprendices y que la ayuda de los oficiales locales estará disponible cuando se necesite en problemas específicos.

Estas mismas personas también pueden proveerle al programa otros recursos. Los patronos pueden estar dispuestos a darles tiempo libre a los aprendices para que éstos estudien, o darle incentivos para aprender aumentándoles el salario a los aprendices que estén progresando en el programa. La gente de la comunidad y los oficiales locales pueden estar dispuestos a contribuir con libros o dinero, o permitir el uso de una escuela después de las horas regulares de trabajo. Todos estos recursos pueden ayudar al mayor éxito de un programa.

Hay también gente clave dentro de un grupo de aprendices. Dentro de cada grupo, algunas personas tienen mayor control que otras. El educador debe identificar los líderes dentro del grupo de posibles aprendices e incluirlos en la planificación del proyecto. Estos, a su vez, estarán disponibles para promover el proyecto entre el grupo, y su participación en el proyecto ayudará a atraer y mantener interesados a los aprendices.

El rol de participación en proyectos a nivel de la comunidad ha sido reconocido por bastante tiempo. Un estudio de los proyectos de desarrollo agrícola por la Agencia Estadounidense para el Desarrollo Internacional (USAID) encontró que la participación comunitaria fue el factor contribuyente más importante para el éxito del proyecto.Cuando se analizó esa participación, la comunicación formal bilateral

fue señalada como el elemento más importante. Esta comunicación consistía de reuniones formales, conducidas regularmente, donde los clientes del proyecto podían hablar con el personal del proyecto, aprender sobre el mismo y ofrecer sus sugerencias. En estas reuniones, el personal del proyecto respondió a las sugerencias y luego informó sobre la acción que habían tomado sobre las mismas.

En Tanzania, los proyectos de alfabetización se organizaron a nivel local con un alto grado de participación comunitaria. La participación tomó la forma de comités de gobierno que escogían a los maestros, decidían sobre el contenido y hacían arreglos sobre sitios de reunión y la producción de nuevos materiales de lectura.

Aún en la etapa del estudio de viabilidad, el envolvimiento de la comunidad debe tener un rol principal. A medida que el educador explora la posibilidad del proyecto y trata de asesorar sus oportunidades de éxito, debe llevar a cabo reuniones regularmente con la comunidad para discutir lo que él piensa hacer y pedir consejos. De ese diálogo proviene información esencial para el diseño del proyecto y el apoyo que asegurará que los recursos de la comunidad estarán disponibles para el proyecto.

¿Hay algo para leer?

Un ambiente que provea oportunidades para la lectura y escritura es necesario si los aprendices han de poner en práctica lo que han aprendido. Muchas veces no hay suficiente material para que los nuevos alfabetas lean, especialmente cuando la instrucción se conduce en lenguajes autóctonos. La necesidad de literatura para leer es importante para el continuo interés en el aprendizaje, y es también un factor en el nivel de éxito que pueda lograr el proyecto.

Los analfabetas pueden hablar un lenguaje que no tenga una amplia literatura escrita. Los programas de alfabetización en esos lenguajes pueden servir como base para el aprendizaje de un lenguaje nacional como el inglés y el francés, o pueden ser diseñados con una orientación funcional más específica.

Aún en lenguajes que tienen literatura extensa, como el español, si el aprendiz no tiene acceso a los materiales escritos a su nivel de lectura, puede perder su destreza en la lectura.

En una evaluación de un proyecto grande de alfabetización en Colombia, el acceso a un periódico escrito en forma sencilla e interesante para los adultos, "El Campesino", produjo la mayor correlación con el nivel de destreza. Esta correlación fue aún mayor que con la asistencia a la escuela formal.

Como parte del estudio de viabilidad, el educador debe identificar las fuentes locales y nacionales de materiales de lectura que puedan ser utilizadas durante y después del curso de alfabetización. Debe también explorar las maneras de producir literatura a nivel local. Por ejemplo, cuentos del folklore tradicional se han grabado y transcrito en Senegal, Mali y Tanzania para proveer materiales de lectura. El educador debe identificar los lugares donde él ve a la gente leyendo y el propósito de su lectura como una indicación de las clases de materiales de lectura que son populares y que están disponibles.

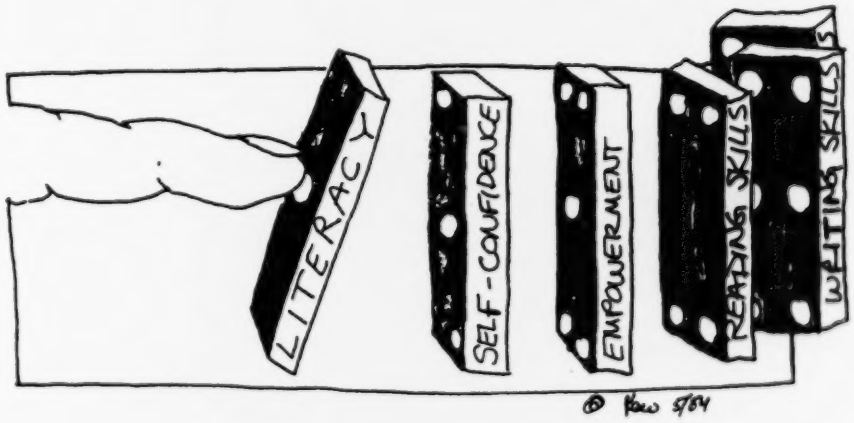
¿Cuáles son las oportunidades de éxito?

El aprender a leer es difícil para los adultos por una variedad de razones, y el educador puede que no tenga mucho éxito en un programa general de alfabetización. El educador debe preguntarse si está dispuesto a trabajar arduamente en un programa ambicioso que pueda beneficiar solamente a unos pocos aprendices. El puede que tenga más éxito con un enfoque más limitado, como lo es la estrategia de alfabetización funcional o específica.

El educador querrá aprender qué tipo de actividades de alfabetización han sido probadas en el pasado, y su nivel de éxito o fracaso. Al preguntar sobre los esfuerzos pasados y al analizar cómo la comunidad ve dichos esfuerzos, puede descubrir datos valiosos que le ayudarán a planificar una nuea actividad.

¿Cuáles son los costos y beneficios?

Un análisis formal de los costos y beneficios puede ir más allá del enfoque de un proyecto pequeño. Pero, un conocimiento de las percepciones comunitarias de los costos y beneficios puede ser de gran ayuda en la planificación. El costo de alfabetizar a un grupo de adultos puede ser bien alto, pero la comunidad puede percibir los beneficios como superiores y justificadores del esfuerzo. El estudio de viabilidad puede demostrar que el proyecto será difícil y puede proyectar una tasa modesta de éxito, pero aún ésto está lejos de ser un absoluto fracaso. Si el esfuerzo parece que va a tener algún éxito, los beneficios que se obtendrán justificarán el trabajo.



CAPITULO CUARTO

PLANIFICACION Y PREPARACION

Como con cualquier otro proyecto de desarrollo, el primer paso hacia el diseño de un programa de alfabetización es el de decidir sobre los objetivos del programa. Después, se identifican los recursos disponibles, con énfasis particular en cómo organizarlos y ponerlos a funcionar para que los objetivos del programa se logren.

Si el estudio de viabilidad discutido en el capítulo tres demuestra que hay una verdadera necesidad en la comunidad para la alfabetización, el educador puede comenzar con la fase de planificación. Esta fase incluye varios pasos de planificación y preparación.

Paso 1. Implementar una evaluación de necesidades básicas para determinar quién se beneficiará de la instrucción de alfabetización e identificar y analizar los requisitos de entrenamiento;

Paso 2. Identificar los recursos tanto dentro de la comunidad como a niveles regionales y nacionales y reclutar el apoyo para el programa de alfabetización;

Paso 3. Identificar y situar a los aprendices en grupos adecuados de aprendizaje;

Paso 4. Diseñar un currículo y planes de enseñanza relacionados;

Paso 5. Reunir los materiales necesarios, listas de palabras, etc. para apoyar el currículo;

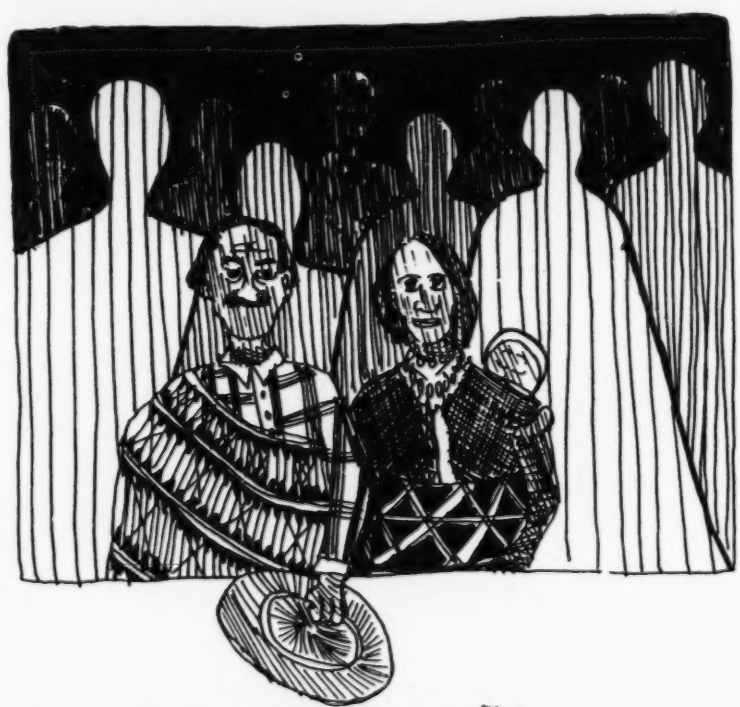
Paso 6. Seleccionar maestros donde sea necesario y organizar el adiestramiento de los mismos;

Paso 7. Organizar una ceremonia de apertura para el programa.

PRIMER PASO: Conduciendo una evaluación de las necesidades

Teniendo presente que una evaluación de necesidades no mide la demanda total de los servicios de un proyecto, su mayor consideración es con los elementos específicos de los servicios en mayor demanda. En un nivel, la evaluación debe examinar la necesidad de adiestramiento y el número de posibles aprendices para el proyecto. Esta información es crítica, no importa el tamaño del proyecto, ya que la identificación del número de posibles partícipes en el proyecto tendrá un impacto en la planificación total y en el proceso de implementación.

La evaluación debe también identificar las habilidades específicas de alfabetización necesarias para los aprendices. Se debe prestar atención especial a cómo los aprendices piensan utilizar sus nuevas habilidades y lo que les motiva al aprendizaje. Esta información se utilizará en el diseño de un currículo que se ajuste a necesidades específicas. Por ejemplo, si los aprendices indican que quieren utilizar sus habilidades en la agricultura, se deben incluir en el currículo temas agrícolas tales como el mantener el registro de la finca. Si quieren utilizar las habilidades de alfabetización para leer el periódico local, entonces se debe incluir en el currículo el contenido relacionado con el periódico.



Un estudio informal de viabilidad como el que se sugiere en el capítulo tres, habrá provisto información sobre la alfabetización como necesidad primaria o secundaria. Esta información le dá un enfoque importante al proyecto. Este enfoque debe tomarse en consideración antes de conducir una evaluación de las necesidades específicas. Si la alfabetización es una necesidad primaria, entonces la evaluación de las necesidades debe estar diseñada para brindar información de cómo llevar a cabo la instrucción general de alfabetización de manera relevante y de interés para los aprendices. En muchas comunidades donde se necesitan la alfabetización, otras necesidades se considerarán más importantes. Las mejoras en la agricultura, la salud, la planificación familiar y la sanidad, estarán por lo general entre las necesidades primarias. Los datos de la evaluación de necesidades se usarán para la planificación de un programa que supla las necesidades de alfabetización que estén relacionadas con la comunidad y que le ayuden a lograr esas metas primarias.

La evaluación de necesidades debe enfocar en el grupo que el estudio de viabilidad identificó como la población-objetivo para el proyecto. Al conducir la evaluación de necesidades, es importante el obtener la mayor cantidad posible de opiniones. Si el número de posibles aprendices es menor de 25, cada individuo será cuestionado. Si el grupo es grande, sólo una muestra del grupo será cuestionada. Una buena regla es la de que 25 es un buen número para cuestionar a menos que la población sea extremadamente grande.

A continuación se menciona una guía general a las preguntas que le pueden preguntar a los aprendices.

a) ¿Sabe usted leer y escribir?

b) Si no sabe leer y escribir, ¿Ha tratado de aprender a leer y escribir anteriormente?

c) ¿Le interesa aprender a leer y escribir (o mejorar sus habilidades)?

d) ¿Cuánto tiempo podría usted dedicar cada semana para estar en el salón de clase?

e) ¿Estaría dispuesto a proveer dinero, bienes o servicios al maestro para ayudar a pagar su tiempo?

f) ¿Qué clase de trabajo hace usted?

Estas preguntas se deben formular en forma informal utilizando la lista como recordatorio. Las preguntas en esta lista reflejan categorías generales de la información requerida. Se necesitarán preguntas adicionales específicas para proveer una idea detallada de las necesidades de los aprendices. Estas preguntas variarán de acuerdo al tiempo, lugar, entrevistador y tema. Los ejemplos a continuación proveen una indicación general de lo que se necesita.

¿Sabe usted leer y escribir?

Las respuestas a esta pregunta deben producir datos sobre el nivel actual de destreza del aprendiz. Si la respuesta a esta pregunta es "sí", el investigador debe tener materiales simples disponibles para probar las habilidades de lectura y escritura del aprendiz. Una lista de términos comunes o un libro primario de lectura de un programa existente de alfabetización puede ser muy útil. El entrevistador debe también pedirle al participante que demuestre cualquier habilidad que tenga que sea distinta a las de los materiales preparados. Con esta información se puede desarrollar un currículo que se nutra de conocimientos existentes. Los aprendices con niveles similares de destreza en la lectura y escritura se pueden asignar a los mismo grupos. Por supuesto, una persona con un nivel alto de destreza puede no estar interesada en continuar el aprendizaje de la misma.

Si no sabe leer o escribir, ¿Ha tratado de hacerlo anteriormente?

Las respuestas a esta pregunta pueden proveer un discernimiento sobre los problemas que puedan surgir en el programa, y sobre los métodos y materiales que puedan ser adecuados, asi como sobre las restricciones que puedan existir. Si el aprendiz ha tenido alguna clase de experiencia de aprendizaje, pero aún así continúa siendo analfabeta, entonces preguntas como "¿Qué le gustó o disgustó sobre esa actividad de aprendizaje?", "¿Por qué no continuó?", y "¿Qué haría diferente ahora?" podrían ayudar al educador a diseñar una estructura más apropiada para el aprendizaje.

¿Le interesa aprender a leer y escribir (o mejorar su destreza)?

Una simple respuesta de sí o no debe ser seguida con la pregunta "¿por qué?". Preguntas adicionales que examinen posibles problemas y restricciones en la participación deben ser formuladas para determinar la gama de intereses de la persona. Estas pueden incluir preguntas como "¿Por qué nunca ha aprendido a leer y escribir?", "¿Qué le impidió asistir a las clases?", "¿Qué hace tan difícil el aprender a leer y escribir?".

Las respuestas a estas preguntas (y otras en el estudio) pueden proveer un entendimiento de las fuerzas negativas y positivas que influyen en la persona sobre participar o no en un proyecto de alfabetización. El investigador Kurt Lewin ha desarrollado lo que él llama un "análisis de campo de fuerza" para identificar los factores que afectan la decisión del individuo para modificar el comportamiento o participar en una actividad de aprendizaje. Los detalles de esa teoría no son necesarios aquí, pero un entendimiento general puede ayudar al educador a analizar parte de los datos recogidos mediante una evaluación de necesidades.

En este tipo de análisis el investigador trata de descubrir todas las posibles fuerzas motivadoras positivas que ejerzan influencia sobre el individuo. Para la instrucción de alfabetización, éstas pueden ser el mayor prestigio, mejor trabajo, mayor habilidad para entender los documentos y procedimientos gubernamentales que le afecten, etc. Después, el investigador examina las fuerzas negativas que pueden mantener al individuo alejado de las actividades de aprendizaje. Posibles ejemplos de las fuerzas negativas en el caso de la instrucción de alfabetización pueden ser: vecinos que se burlen de los adultos que se sientan como niños en la clase, el temor al fracaso, la falta de tiempo y la distancia del lugar donde se llevan a cabo las clases.

Una vez se prepare una lista detallada de las fuerzas positivas y negativas, el educador debe tratar de determinar cuáles son las más fuertes. (Esto es a menudo difícil de determinar y puede ser subjetivo. Presentar la lista a los aprendices para que éstos la discutan podría resultar muy útil. Se les podría pedir que las categorizaran comenzando con las más fuertes, y entonces el educador podría tratar de hacer su propia determinación). Para cada una de las fuerzas mayores en la lista, el educador tiene que buscar estrategias para contrarrestarlas con una o más de las fuerzas positivas en la lista. Algunos de los métodos son instructivos por naturaleza y se discuten en el capítulo seis.

¿Cómo utilizaría la lectura y la escritura?

Al tratar con esta pregunta, existe el peligro de "guiar" a la persona a contestar en una manera limitada. Preguntas tales como "¿Utilizaría esta destreza para escribirle cartas a amistades?" podrían hacer que el aprendiz contestara que "sí" cuando ésto no es en realidad una necesidad imperiosa para él. Preguntas como "¿Para qué necesita la lectura y escritura en su trabajo u hogar?" o "¿Cuándo tiene que pedir ayuda para que le lean o escriban algo?" brindarían una mejor idea de las verdaderas necesidades de los aprendices y sobre los usos que ellas perciben para la lectura y la escritura.

¿Cuánto tiempo puede pasar en la clase cada semana?

El investigador debe formularle a los aprendices preguntas específicas sobre cuánto tiempo, qué hora del día, y cuántos meses están dispuestos a dedicarle al programa de alfabetización. Debe tratar de obtener información sobre cualquier trabajo de temporada o de las actividades religiosas que puedan alejar a la gente de un curso de alfabetización. Ya que esta información se obtiene de un grupo de posibles aprendices, se puede desarrollar un patrón que indique el tiempo más conveniente para programar las actividades de aprendizaje. Si el tiempo de los aprendices está extremadamente limitado, entonces un enfoque más corto y específico en la alfabetización puede resultar más apropiado para el proyecto.

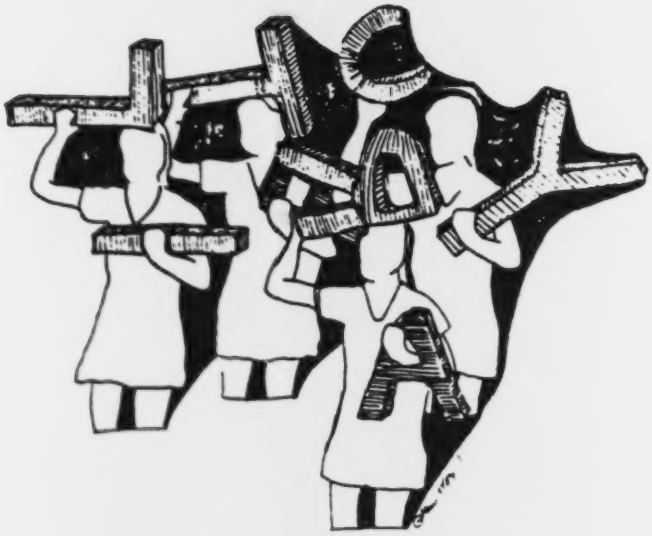
¿Estaría dispuesto a proveer dinero, bienes o servicios para ayudar a pagar el tiempo del maestro?

El educador debe explicar en forma bien clara lo que se necesita para apoyar el proyecto. Si alguna clase de compensación para el instructor es importante, él debe saber qué parte de esa compensación debe ser pagada por cada aprendiz. Si se necesita una contribución, el investigador debe explorar las alternativas para proveer ese recurso que no creen problemas para el aprendiz o lo desanimen de participar.

¿Qué clase de trabajo hace usted?

En esta pregunta, el investigador debe buscar los detalles de las tareas que el aprendiz debe desempeñar en su ocupación principal. Por ejemplo, si alguien dice que es agricultor, el educador debe preguntar qué plantas cultiva, si compra semillas y fertilizante y si vende lo que produce. Preguntas de este tipo proveerán datos sobre tareas específicas para las cuáles puedan necesitar la alfabetización. Esto puede también ayudar a agrupar a los aprendices que tengan necesidades similares de trabajo. El investigador debe también estudiar los trabajos de temporada o secundarios así como las esperanzas y deseos del aprendiz para cambiar su ocupación primaria.

Una vez que se haya completado esta evaluación de necesidades, ésta debe proveer información sobre el número total de aprendices interesados, la clase de trabajo que desempeñan, qué clase de experiencias previas tienen en la instrucción de alfabetización y alguna indicación de lo que planean hacer con su nueva destreza. También habrá información sobre las clases de recursos que los aprendices pueden proveerle al programa y su disposición para hacerlo. Estos datos proveen una base para todas las actividades de planificación y preparación que siguen.



SEGUNDO PASO: Identificando los recursos y poniendo a funcionar el apoyo

El estudio preliminar de viabilidad y la evaluzación de necesidades deben demostrar si existe suficiente apoyo de la comunidad para que el proyecto tenga éxito. Una vez que ésto esté establecido, el educador tiene que planificar el uso de todos los recursos disponibles para apoyar el proyecto y debe desarrollar métodos específicos para asegurar el envolvimiento de la comunidad.

La búsqueda de recursos y apoyo no debe limitarse al vecindario del pueblo o del lugar donde se conducirá el proyecto, aunque la búsqueda comienza allí. El apoyo de los oficiales de distrito o regionales es muchas veces importante para el éxito del proyecto. Los programas nacionales de alfabetización o los programas grandes en otras áreas pueden haber recomendado prácticas que deben ser continuadas y pueden ofrecer materiales, metodologías y consejos técnicos. Es esencial el buscar el apoyo de personas y grupos claves antes de comenzar el proyecto.

Dentro de la comunidad el educador tiene que identificar a los individuos y grupos que componen la estructura local de poder. La estructura de poder puede incluir a agricultores progresistas, líderes religiosos, comerciantes prósperos o curadores tradicionales así como a representantes del gobierno, patronos y el alcalde, jefe de la aldea o cabecilla. El educador debe comenzar un programa regular de reuniones con personal clave para discutir los planes y el progreso del proyecto. Este diálogo puede ayudar a asegurar que no haya grandes malentendidos y proveer un marco de referencia para resolver los problemas del proyecto a medida que estos surjan.

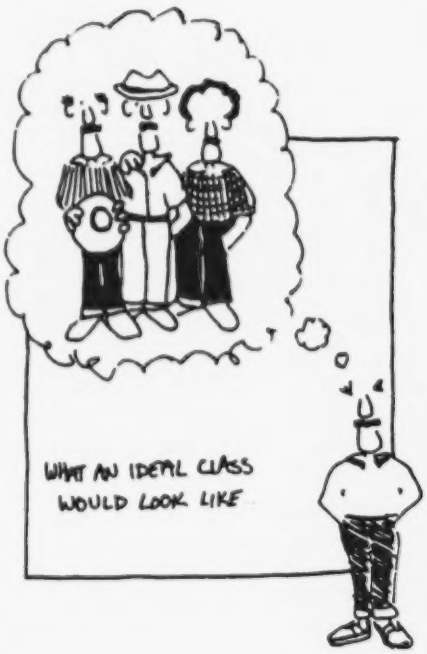
Si se incluyen en las etapas iniciales en el proceso de planificación, los líderes de la comunidad pueden ayudar a hacer disponibles los recursos locales para el proyecto. Por ejemplo, los alfabetas más ricos de la comunidad pueden donar materiales de lectura usados. Los líderes locales pueden hacer arreglos para proveer lugares de eseñanza en una escuela, centro comunitario, iglesia u otro sitio público.

Cuando se hacen estos compromisos sencillos, y se ha dedicado tiempo al envolvimiento de la gente en el proceso de planificación, los líderes de la commmunidad pueden estar más dispuestos a proveer recursos que acarreen algunos gastos. Los patronos pueden estar dispuestos a aumentar el salario de los trabajadores que se alfabetizen, o un oficial del gobierno local puede estar dispuesto a proveerles certificados a los aprendices prósperos. Los miembros más ricos de la comunidad pueden estar dispuestos a brindar dinero o contribuciones que puedan ayudar a compensar a los instructores.

La participación de un aprendiz con influencia particular puede también ayudar a motivar a los aprendices en las clases. Por ejemplo, si la líder de un grupo local de mujeres se une a las clases de alfabetización, ésto puede animar a las otros mujeres a participar. Un agricultor con influencia que esté muy entusiasmado con su aprendizaje puede ser una fuerza motivadora para los demás en la clase. El tiempo y el esfuerzo dedicados a incluir a esta gente en el proyecto puede traer grandes beneficios al asegurar la participación de otras personas.

TERCER PASO: Identificando y situando a los aprendices

En muchos casos, el estudio de viabilidad habrá identificado a la población-objetivo de la cuál provendrán los posibles aprendices. Cuántos miembros de la población participarán dependerá de su interés, el número y la habilidad de los maestros disponibles, la habilidad y experiencia del administrador del proyecto, los requisitos gubernamentales y varios otros factores.



Si el programa de alfabetización es grande y con buen apoyo, o si el número de aprendices interesados es pequeño, todos los que deseen aprender pueden ser incluidos. Si el proyecto es un esfuerzo piloto, pequeño y el número de los que quieren aprender es alto, entonces hay que hacer alguna selección. Se debe asegurar que la selección sea equitativa y que aquéllas personas que no han sido escogidas tendrán oportunidades de participar más adelante.

La evaluación de necesidades debe haber provisto la información sobre las metas de alfabetización de los aprendices y sobre su nivel actual de habilidades de alfabetización. Esta información, en lo posible, debe ser utilizada para agrupar a los aprendices con el mismo nivel de destreza inicial y con metas similares de alfabetización. En un programa pequeño, esta agrupación de los aprendices puede no ser viable, pero en los programas más grandes puede mejorar el funcionamiento de cada grupo de aprendizaje y facilitar la provisión de un currículo que se enfoque en sus necesidades. (Más información sobre la agrupación de los aprendices se menciona en el capítulo seis.)

El educador debe comenzar un programa de reuniones regulares con los aprendices, así como con los líderes de la comunidad, para asegurar su contribución en el proceso de planificación. Una vez que comienze el programa de alfabetización, las reuniones deben continuar en una base formal. Esto es importante particularmente en los proyectos grandes donde los aprendices y administradores del programa pasan muy poco tiempo juntos. Las reuniones de planificación deben proveerles la oportunidad a los aprendices para sugerir mejoras en el programa y permitirles a los administradores explicar lo que se está haciendo y lo que se planifica para el futuro. Es importante que los administradores provean información sobre cualquier sugerencia o pregunta que halla

surgido en reuniones previas para demostrarles a los aprendices que sus reacciones se toman en serio.

Las sesiones de planificación pueden enfocarse en lo negativo, con los aprendices quejándose sobre lo que está mal con el programa. Los administradores pueden ponerse a la defensiva y el diálogo deja de ser constructivo. Un método de organizar las reuniones para evitar dichos problemas es el de pedirle a las personas que comienzen por hacer una lista de lo que está bien en el proyecto. Esto ayuda a asegurar que los elementos positivos del proyecto no se abandonan en un esfuerzo por resolver problemas menores. Cuando la lista esté hecha, el líder pide que se haga una segunda lista de maneras para mejorar el proyecto. Al discutir las maneras de mejorar el proyecto, el grupo debe presentar sus críticas en forma positiva y constructiva. Entonces, tanto los aprendices como los administradores pueden discutir cómo y quiénes harán las mejoras.

CUARTO PASO: Diseñando el currículo

Después de que se han determinado las necesidades de los aprendices, se tiene que desarrollar un plan para satisfacerlos. Este plan o currículo establece metas para el proyecto, convierte las metas en objetivos de aprendizaje y resume esta información en una serie de planes detallados de enseñanza.

El diseño del currículo se discute en detalle en el próximo capítulo, ya que es una parte tan importante del proceso de planificación. Antes de que el trabajo comienze en el currículo, el educador puede que quiera reclutar la ayuda de uno o dos maestros, además de su contraparte. El currículo puede ser diseñado como parte del proceso de adiestramiento descrito más adelante en este capítulo. El solicitar el discernimiento de aquéllos que estarán envueltos en la implementación del currículo puede asegurar que el diseño es práctico y apropiado.

QUINTO PASO: Reuniendo los materiales

Un examen minucioso del currículo y los planes de enseñanza indicará cuáles materiales de enseñanza son necesarios para el proyecto. Un currículo estructurado como el que se usa en el método Laubach, puede requerir materiales pre-diseñados que se pueden obtener a menudo de fuentes fuera de la comunidad. Un currículo sencillo puede requerir materiales que pueden encontrarse fácilmente.

Los muchos tipos de materiales que están disponibles para apoyar las actividades de alfabetización se describen en detalle en el capítulo siete. Baste decir que cualquier material que se necesite para el proyecto debe ser obtenido con bastante tiempo por adelantado. Por ejemplo, no puede suponerse que hay disponibles suficientes abastecimientos de papel y tiza en la comunidad o que los aprendices pueden proveerse sus propias

linternas para las clases nocturnas. Además, el adquirir los diagramas de Laubach o materiales de lectura de las organizaciones de la capital puede tomar más tiempo de lo anticipado.

Muchas estrategias de alfabetización requieren el desarrollo de una lista de términos comunes a usarse para enseñar letras, sonidos, sílabas y conceptos. Esta tarea debe también llevarse a cabo durante el proceso de planificación y preparación, quizás con la ayuda de los maestros en el proyecto o de los mismos aprendices. Otros programas de alfabetización operando campo adentro pueden haber desarrollado listas de palabras que pueden ser modificadas para usarse en el proyecto.

Esta lista debe ser extraida del vocabulario oral (y experiencia) de los aprendices y debe estar relacionada con cualquier enfoque funcional o específico del proyecto. La lista debe prepararse en tres secciones: una de 15 a 20 palabras que incluya todas las letras y sonidos del lenguaje;una segunda sección de 100 a 150 palabras que incluya las palabras en la primera sección además de otras que le permitan a los aprendices lograr una o más de las metas funcionales del proyecto (como la escritura de oraciones simples o el leer un libro primario sobre el uso de fertilizantes); una tercera sección de quizás 1000 a 1500 palabras que sean necesarias para que los aprendices logren todas las metas del proyecto, incluyendo las palabras de las dos primeras secciones.

En los proyectos grandes, la lista de palabras y otros materiales pueden ser usados primeramente en las sesiones de adiestramiento de maestros que se llevan a cabo antes de comenzar el proyecto. Estas sesiones proveen oportunidades de probar y adaptar los materiales a las necesidades de este proyecto en particular.

SEXTO PASO: Seleccionando e incluyendo a los maestros

Si el programa de alfabetización es pequeño, puede que sólo tenga un maestro, educador o contraparte cuya motivación para la enseñanza sea alta. Si éste es el caso, hay pocas decisiones que pueden tomarse en cuanto a la selección y envolvimiento de los maestros. Si el proyecto es grande, hay tres tópicos principales que el educador tendrá que considerar: la selección, compensación y adiestramiento de los maestros.

Selección

En algunos casos, el proyecto puede que tenga un grupo limitado de maestros del cuál escoger o puede que haya un grupo de maestros que ya han sido escogidos. Si hay que seleccionar a los maestros, entonces el establecer criterios de selección puede resultar útil. Las necesidades de los aprendices, la disponibilidad de personas que puedan servir de maestros, y el tamaño y enfoque del proyecto tienen que considerarse al desarrollar estos criterios.

Por ejemplo, los aprendices adultos pueden oponerse a ser instruídos por maestros más jóvenes. Los aprendices de un sexo pueden oponerse a ser instruídos por un miembro del sexo opuesto; personas de castas altas pueden oponerse a ser instruídos por aquéllas de castas más bajas. La solución temprana de estas reservas puede ahorrar energía y tiempo valioso. Si estas situaciones no se pueden evitar, el educador debe discutir el problema tanto con los maestros como con los aprendices.

Los maestros pueden ser escogido de entre la gente con trasfondos variados. Los maestros de sistemas formales tienen la ventaja de su adiestramiento y experiencia en los métodos educacionales y pueden ser excelentes instructores de alfabetización. Algunos maestros quizás nunca han tenido la oportunidad de adaptar sus habilidades a los diferentes requisitos de la enseñanza de adultos y puede que tengan que trabajar más arduamente para "identificarse" con los aprendices. Otros miembros alfabetas de la comunidad con rasgos similares a los aprendices, pero que tienen alguna educación adicional, muchas veces resultan ser los mejores maestros, aún cuando no tienen el adiestramiento formal.

Si el proyecto se relaciona a la alfabetización general, la destreza requerida de los maestros será diferente de la requerida para un proyecto de alfabetización funcional relacionado con la agricultura. De la misma forma, un proyecto de alfabetización funcional a largo plazo demandará un mayor compromiso en términos de tiempo y energía de los maestros que un proyecto de alfabetización específico y a corto plazo.

Compensación

La mayoría de los proyectos de alfabetización tratan de funcionar con maestros voluntarios como una forma de controlar los gastos. Este enfoque ha resultado funcionar mejor con proyectos de corta duración. La mayoría de la gente está dispuesta a dar un poco de su tiempo para enseñar por algunos meses. La compensación es un tema importante en los proyectos grandes. En muchos casos, los maestros trabajan arduamente como voluntarios durante los primeros meses del proyecto, pero piensan que necesitan algún tipo de compensación para poder continuar a medida que se extiende el proyecto.

La compensación no es por lo general un tema central en las campañas nacionales de alfabetización en las cuáles el sistema formal de instrucción puede cesar por algún tiempo para que todas los maestros y estudiantes puedan participar. En dichas campañas, los maestros reciben su salario del sistema escolar, pero los estudiantes trabajan gratuitamente.

Los educadores comunitarios no pueden tomar este tipo de decisiones nacionales. Sin embargo, el movilizar a una comunidad pequeña en forma similar puede ser factible. Si una comunidad completa hace un compromiso para alfabetizar a todos sus miembros, el grupo de acción puede proveer una motivación y reconocimiento hacia los maestros en lugar de un salario.

Si esta clase de campaña comunitaria no es factible, alguna clase de compensación para los maestros debe ser considerada para ayudar a asegurar el éxito del proyecto. Si no hay otra fuente de fondos, los aprendices puede que tengan que proveerle la compensación al maestro. Si los aprendices no pueden pagarle en efectivo, pueden considerar pagos especiales de bienes y servicios. El proveerle los productos del huerto, ayudar a reparar la casa del maestro o hacer arreglos para proveer ayuda que ahorrará algún gasto que pueda tener el maestro, son alternativas a la compensación en efectivo. El educador debe discutir la gama de formas mediante las que la compensación puede ser arreglada y decidir sobre la forma más adecuada.

Adiestramiento

El adiestramiento de los maestros no tiene que ser llevado a cabo mediante una serie de sesiones formales o largas. Los maestros voluntarios pueden no tener tiempo para dedicarlo al adiestramiento. Sin embargo, una cierta cantidad de orientación es necesaria para que los maestros se familiarizen con las necesidades de los aprendices y la estrategia que ha sido desarrollada para suplir esas necesidades.

Las sesiones de adiestramiento previas al servicio deben cubrir la información que ha sido obtenida en la evaluación de necesidades, el currículo que ha sido diseñado para cubrir las necesidades de los aprendices, los métodos y materiales que se usarán en las clases y cualquier condición especial o posible problema que pueda existir. En programas más largos de adiestramiento, se les puede pedir a los maestros que preparen planes breves de enseñanza o bosquejos para el curso que han de enseñar. Si el tiempo es corto, el currículo del curso puede ser preparado en un formato de plan de enseñanza para que el tiempo de preparación de los maestros sea reducido. Los maestros deben tener la oportunidad de practicar utilizando los planes de enseñanza, métodos y materiales bajo la dirección del adiestrador de maestros.

El educador y su contraparte deben también planificar el tener por lo menos una sesión de adiestramiento durante el servicio además de las reuniones regulares con los maestros durante el curso del proyecto. En esa sesión, se pueden hacer sugerencias para mejorar las clases basadas en observaciones directas de los maestros en acción.

En general, el adiestramiento de maestros debe seguir los principios básicos de la enseñanza de adultos descrita en otra parte de este manual, adaptando las actividades a las necesidades del grupo e incluyendo al grupo activamente en el proceso de aprendizaje. El bosquejo que mencionamos de un posible programa de adiestramiento de maestros, provee ejemplos de actividades específicas que podrían ser utilizadas para preparar a los maestros para participar en un proyecto de alfabetización. Las sesiones descritas podrían ser diseñadas para períodos de tiempo más largos o cortos y/o adaptadas para la cultura en la que van a ser utilizadas.

PRIMERA SESION
APERTURA

Por lo general, no importa cuán informal sea el adiestramiento, los maestros se muestran ansiosos sobre cuán bien han de desempeñar su labor. La primera sesión debe ayudarles a relajarse y enfocar en la materia inmediata. Un número de ejercicios para "romper el hielo" han sido desarrollados para este propósito. Uno muy simple es el de la "introducción por

parejas". En este ejercicio, el grupo de adiestramiento se divide en grupos de dos. Cada individuo entrevista a la otra persona en el par para aprender más sobre ella. El entrevistador querrá aprender el nombre, edad, lugar de nacimiento, historia familiar y otros datos de su pareja. (Estas preguntas estarían basadas en los que comunmente se pregunta al conocer a una persona por primera vez en esa cultura.) El entrevistador debe también formular una pregunta directa acerca del adiestramiento, tal como "¿Qué espera usted sacar de todo ésto?". Se le puede pedir también que formule una pregunta humorística, como "¿Cuál es su comida favorita?" o "¿Cuál es la cosa más graciosa que usted ha hecho?". Después de que el individuo ha sido entrevistado en el par, el grupo se junta de nuevo y cada persona presenta a su pareja. Esto ayuda a los individuos a relacionarse entre sí y rompe algunas de las barreras entre el instructor y la persona que se está adiestrando. El buen humor que surge de todo esto también ayuda a relajar a los individuos.

SEGUNDA SESION
GENERALIDADES

La primera sesión breve presenta unas generalidades del programa de alfabetización, presenta los objetivos del programa de adiestramiento de los maestros y explica los métodos que han de utilizarse. Al final de esta sesión, los individuos que se están adiestrando deben saber lo que van a aprender durante el adiestramiento y cómo les va a ser presentado.

TERCERA SESION
DEMOSTRACION DE LA
PRIMERA LECCION

Los adiestradores de los maestros presentan una demostración de la primera lección del programa de alfabetización. Después de la demostración, el grupo se divide en varios grupos más pequeños de tres o cuatro y se les pide que discutan lo que han observado y hagan una lista de cualquier pregunta que tengan. El grupo más grande se reúne de

nuevo para que se puedan formular y contestar preguntas. Una persona de cada grupo se designa como portavoz para formular las preguntas y compartir los comentarios de su grupo. De esta forma los maestros tienen la oportunidad de incluirse como partícipes activos en el adiestramiento y comienzan a experimentar lo que significa la enseñanza de la alfabetización.

CUARTA SESION TEORIA DE ENSENANZA DE ADULTOS

En esta sesión, los maestros obtienen una mayor relación con la teoría de enseñanza de adultos. Los maestros regresan a sus grupos pequeños para describir cómo el enseñarle a los niños, y su propia experiencia cuando eran niños en la escuela, puede ser diferente del aprendizaje de adultos y su propio aprendizaje en este programa de adiestramiento.

El adiestrador de maestros debe presentar esta tarea en forma que le permita a los maestros ver algunas de las diferencias inmediatamente. Por ejemplo, podría referirse a algunas de las preguntas y respuestas que se llevaron a cabo en la sesión anterior o puede pedirles a los maestros que piensen sobre cómo pueden aprender mientras están trabajando. Podría proveer ejemplos de cómo los niños aprenden en un programa regular en la escuela y los adultos aprenden mientras están llevando a cabo su trabajo o responsabilidades en el hogar.

Después de que los grupos pequeños han tenido tiempo de compilar sus listas de las diferencias entre el aprendizaje de niños y adultos, se reúnen de nuevo como un grupo grande e informan sobre lo que han hallado. El adiestrador de maestros resume los hallazgos, y entonces procede con una breve presentación sobre la teoría del aprendizaje de adultos como se cubrió en el primer capítulo de este manual.

QUINTA SESION EXPLORACION DEL CURRICULO

Los maestros asisten a una presentación sobre el currículo completo que deben seguir. Después de la presentación, se dividen en grupos pequeños otra vez para estudiar la versión escrita del currículo y discutirla entre sí. Una persona en cada grupo debe llevar una lista de preguntas y preocupaciones que surjan de las discusiones en grupos pequeños. Cuando el grupo grande se reune de nuevo, el portavoz de cada grupo dirige las preguntas que surgieron en la discusión del adiestrador.

SEXTA SESION
EXPLORACION DE
LOS MATERIALES

Los materiales educacionales específicos se presentan y discuten de la misma forma que el currículo. Todos los materiales deben ser demostrados. Los maestros deben tratar de jugar los juegos educativos que serán usados y deben practicar usando los otros materiales entre sí. Esto puede ser llevado a cabo en los grupos pequeños más eficazmente que en el grupo grande. A ésto le sigue una sesión de preguntas y respuestas con el grupo grande, permitiendo la explicación y discusión adecuada de los temas o problemas.hallados en la experimentación con los materiales.

SEPTIMA SESION
METODOS DE INSTRUCCION

Los métodos de instrucción se presentan de la misma manera que los materiales, utilizando el mismo enfoque sugerido en las sesiones quinta y sexta.

OCTAVA SESION
EVALUANDO EL PROGRESO

El adiestrador de maestros presenta un método para evaluar el progreso de los aprendices. Esto es seguido por discusiones en grupos pequeños. Los maestros pueden también sugerir el formato de la evaluación para evaluar su propio progreso en el programa de adiestramiento.

NOVENA SESION
MOTIVACION PARA APRENDER

Una parte importante del currículo se dirigirá a la motivación de los aprendices. El adiestrador hace una breve demostración de los métodos de estimular la motivación y disminuir los efectos de las fuerzas negativas en los aprendices. En los grupos pequeños otra vez, los practicantes desarrollan un plan para estimular la motivación positiva y disminuir la motivación negativa. Después de que los grupos pequeños han presentado sus informes, los maestros podrían producir un resumen escrito de todos los planes sugeridos para que cada maestro se los lleve al terminar el adiestramiento.

DECIMA SESION
PLANIFICANDO LAS LECCIONES

Se les pide a los maestros que tomen lo que aprendieron y preparen planes de enseñanza para las primeras cinco clases. Se les estimula a añadir la mayor cantidad posible de detalles al currículo preparado. Después que se han planificado las lecciones, cada maestro debe tener la oportunidad de practicar el enseñar cada lección. Si no hay estudiantes para enseñar, los maestros pueden asumir los roles de aprendices. Después de cada sesión de práctica el maestro,

los "aprendices" y el adiestrador comentan la sesión y aconsejan al maestro. Después de que todos los maestros han practicado, se les dá algún tiempo para volver a escribir sus planes con la atención individual del adiestrador.

SESIONES DE CONTINUACION

Los maestros se reunen con el adiestrador o entre sí después de la primera clase de alfabetización para revisar y aprender de sus planes de enseñanza y de su experiencia. Se reunen de nuevo después de que las primeras cinco lecciones que prepararon en el adiestramiento han sido completadas. Entonces preparan planes para clases futuras.

Este plan modelo puede ser ampliado o reducido dependiendo del diseño del currículo y de los recursos y tiempo disponibles. Si no existe un currículo, métodos y materiales, las sesiones tendrán que incluir el tiempo para que los maestros los desarrollen y tiempo para practicarlos. Si hay más tiempo disponible, se puede dedicar a la práctica de la enseñanza y adiestramiento interino. Si es posible, los maestros deben reunirse regularmente después de que han comenzado a enseñar para así discutir sus problemas y logros y recibir más adiestramiento.

SEPTIMO PASO: Comienze

Cualquiera que sea la cultura en la cuál está operando el programa de alfabetización, hay por lo general algún tipo de ceremonia asociada con el principio de los esfuerzos nuevos. Esto puede que ser en forma de discursos, ritos religiosos o una fiesta. el educador debe tratar de comenzar el proyecto con algún tipo de ceremonia. Esto hará a los aprendices sentir que el esfuerzo es importante, y enfocará la atención de la comunidad en el esfuerzo. A menudo, ésto ayuda a aumentar el apoyo de la comunidad así como la motivación de los aprendices.

CAPITULO CINCO

CURRICULO

El proceso de desarrollo de currículo, es decir, el proceso de transferir los objetivos educacionales al contenido del curso y estrategias educativas, es un elemento central en cualquier programa educativo. El currículo presenta lo que será aprendido y cómo ha de aprenderse, detallando la secuencia del contenido del curso que se va a presentar y los métodos que se utilizarán. Los planes de enseñanza, los planes detallados para cada sesión de instrucción, son redactados posteriormente basados en el diseño del currículo.

Han sido realizados muchos trabajos en el desarrollo de currículos para la alfabetización por la organización Laubach Literacy International, UNESCO, gobiernos nacionales y otros grupos. Un educador debe primero considerar la viabilidad del uso o adaptación del currículo existente antes de emprender el desarrollo de un currículo completo. Si el educador está considerando un proyecto de "alfabetización específica", que enseña solamente un grupo de habilidades limitadas, identificadas durante una evaluación de necesidades, puede que tenga que diseñar un currículo específico para sus necesidades. Aún así, los currículos existentes pueden proveer recursos valiosos para un proyecto de alfabetización específica ya que muchos componentes genéricos pueden utilizarse en una variedad de currículos.

El diseño de currículo para cualquier tipo de proyecto envuelve un proceso de cinco pasos: establecer metas, establecer objetivos para alcanzar dichas metas, situar actividades educativas que apoyan los objetivos en secuencia, identificar los recursos y escribir los planes de enseñanza.

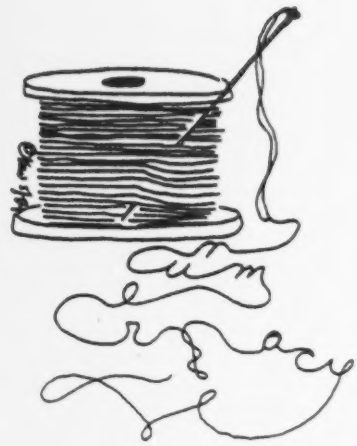
PRIMER PASO: Metas

Una meta describe lo que un currículo espera lograr en forma general. En programas educacionales, el primer paso en el proceso de decisiones educativas es el de determinar qué metas son apropiadas basado en la evaluación de necesidades y otros elementos de la planificación del programa.

En un programa de alfabetización nacional extenso, las metas reflejarán los objetivos de desarrollo del gobierno. La meta más comunmente expresada para los programas nacionales es la de que los aprendices adquieran una destreza a nivel de escuela primaria en la lectura y escritura; la matemática simple es incluida a menudo. En otro tipo de programa de alfabetización general puede ser la habilidad de leer y escribir cartas simples a familiares o el de poder leer el periódico publicado para nuevos alfabetas.

Otros programas tienen metas más específicas y limitadas. En Ecuador, un proyecto de la educación no formal de la Universidad de Massachusets y USAID les enseñó únicamente la lectura a un grupo de aprendices. El personal del proyecto encontró que las habilidades motoras de la escritura presentaban un obstáculo que causó que los aprendices abandonaran las clases. Cuando la lectura fue la única materia enseñada, las tasas de agotamiento fueron menores. El mismo proyecto tenía clases separadas que sólo enseñaban habilidades numérica, y otras que sólo enseñaban matemáticas de mercadeo. Ambas le dieron al aprendiz una ventaja en el mercado. (El capítulo siete presenta ejemplos de materiales del programa del Ecuador.)

En el estudio del caso de Senegal descrito en el capítulo 10, la meta era la de que los participantes pudiesen leer la información en las bolsas de fertilizantes. En programas de alfabetización específicos como éste, las metas son muy limitadas. En "Making Literacy Work", Anzalone y McLaughlin describen otras metas de alfabetización específicas basadas en los requisitos de un número de ocupaciones en Gambia. Un análisis de estos requisitos de trabajo fue parte importante la evaluación de necesidades en el cuál se basó el currículo. Por ejemplo, los autores encontraron que:



a) un sastre debe poder leer una cinta de medir, escribir las medidas en un papel y calcular las cantidades de tela requeridas para varias piezas basándose en un grupo de dimensiones o medidas;

b) un reparador de radios debe poder leer los números y las letras para identificar los componentes eléctricos, leer los números en un voltímetro y leer y escribir los nombres y números de las piezas de repuesto;

c) un mecánico que trabaja por su cuenta debe poder leer y escribir los nombres y números de las piezas de repuesto o los números de modelo de vehículos y leer los números en los instrumentos de medición;

d) un carpintero debe poder leer una cinta de medir, calcular la cantidad de pies de tabla de madera requerida para un trabajo en particular y leer una cianocopia y un diagrama de corte transversal.

Estos requisitos fueron redactados en declaraciones de metas para el diseño del currículo.

La clave para escribir los objetivos de currículo es recordar que la declaración debe reflejar una acción observable. La acción descrita debe ser una que el aprendiz podrá lograr al final del programa. El lenguaje usado para describir la acción debe ser específico y la acción debe poderse evaluar o medir.

Por ejemplo, una meta del proyecto podría escribirse de la siguiente manera: "Los aprendices podrán leer y escribir una carta sencilla a los familiares explicando los recuentos más importantes del mes pasado". La acción requerida está descrita de formas específicas y es mensurable. En esta declaración, el aprendiz y el adiestrador tienen una idea clara de lo que debe acontecer para que el programa sea determinado como exitoso.

SEGUNDO PASO: Objetivos

Los objetivos describen lo que se tiene que hacer para lograr cada una de las metas del currículo. Los objetivos, al igual que la metas, están escritos en términos de acciones o comportamientos específicos observables. Estos objetivos son operacionales, con limitaciones de tiempo y aptos para cuantificación.

Los objetivos definen el aprendizaje que debe acontecer en cada una de estas tres áreas--destreza, conocimiento y actitudes. (En algunas literaturas educativas, estas tres áreas de aprendizaje se llaman el dominio psicomotor, el dominio cognocitivo y el dominio afectivo. En un programa de alfabetización efectivo, los objetivos satisfacen las necesidades de cada una de estas áreas. El aprendiz debe demostrar destreza en la escritura y la pronunciación de palabras (el dominio psicomotor). El aprendiz debe además conocer a fondo ciertos conceptos para demostrar un conocimiento de lectura, reconocimiento de palabras, vocabulario y estructura de oraciones (el dominio cognocitivo). Sin embargo, no podrá lograrse ningún progreso en estas áreas a menos de que las actitudes también sean consideradas (el dominio afectivo). El aprendiz debe demostrar una motivación positiva hacia el aprendizaje, un entendimiento del valor de la alfabetización en su vida y debe sentirse cómodo en su rol de aprendiz adulto.

The Affective Domain

Por lo general, la alfabetización se adquiere con la práctica y es fácil de evaluar. La adquisición de conocimiento se cataloga en el grado mediano de dificultad en lo que a la enseñanza y la medición se refiere. Los objetivos que están relacionados con el cambio y el desarrollo de las actitudes son los más difíciles de planificar y medir. Sin embargo, estos objetivos son a menudo la parte más importante de un programa educativo.

Para poder describir los objetivos, cada meta debe dividirse en partes que reflejen todas las habilidades, conocimientos y actitudes que una persona deberá tener para lograr la meta. Cada una de esas partes se expresa en lenguaje claro y activo. Cada declaración de los objetivos debe describir un comportamiento que puede ser logrado solamente por la persona que ha adquirido esa destreza, conocimiento o actitud en particular.

Por ejemplo, un objetivo no debe estar escrito de la siguiente manera: "El aprendiz sabrá todas las letras del alfabeto". Debe escribirse así: "El aprendiz podrá escribir cada letra del alfabeto después de pronunciarlas." La segunda declaración describe un comportamiento que puede ser observado fácilmente.

Para completar el proceso de definir los objetivos, se debe añadir una medición del nivel de proficiencia que debe ser logrado y el límite de tiempo que hay para lograrlo. Si el aprendiz debe lograr el 100 por ciento de los objetivos, ése será el nivel de proficiencia necesario; sin embargo, por lo general una meta un poco más baja es aceptable. El diseñador de currículo puede decidir que obteniendo un 75 por ciento en un exámen del contenido incluido en los objetivos es una meta satisfactoria.

El currículo debe tambien presentar un período razonable de tiempo para lograr cada objetivo. Este período de tiempo es importante aún cuando cada aprendiz progrese a un paso diferente, ya que asegura que el grupo sigue acercándose a la realización de las metas proyectadas. El tiempo requerido para alcanzar cada objetivo varía dependiendo de las habilidades de los aprendices, del instructor, el material que se va a aprender y la duración proyectada del programa.

Los siguientes ejemplos de objetivos para un programa de alfabetización general proveen una demostración más a fondo de cómo se pueden escribir los objetivos.

Ejemplo

Habilidades. Estos objetivos describen las acciones físicas que demuestran el dominio de las habilidades en cuestión. Estos son los objetivos más fáciles de escribir, ya que las acciones que describen pueden ser observadas y medidas con facilidad. Por ejemplo:

a) El aprendiz podrá escribir todas las letras del alfabeto, en forma mayúscula y minúscula;

b) El aprendiz podrá escribir palabras usando las letras del alfabeto;

c) El aprendiz podrá escribir su nombre;

d) El aprendiz podrá escribir todos los números;

e) El aprendiz podrá pronunciar cada letra del alfabeto.

Conocimiento. Estos objetivos describen comportamientos que sugieren que un aprendiz está familiarizado con ciertos conceptos y puede recordar y usar ese conocimiento. El diseñador del currículo debe buscar comportamientos que puedan ser exhibidos solamente por una persona que haya adquirido ese conocimiento. Por ejemplo:

a) El aprendiz podrá decir el nombre de cada letra cuando la vea impresa y en cursiva, en mayúscula y en minúscula;

b) El aprendiz podrá nombrar cada número cuando lo ve impreso y en cursiva;

c) El aprendiz podrá producir el sonido de cada letra por separado y en combinación con otras letras;

d) El aprendiz podrá decir si la letra es una vocal o una consonante;

e) El aprendiz podrá combinar vocales y consonantes para formar sílabas;

f) El aprendiz podrá combinar letras para hacer palabras;

g) Al recibir una lista de 250 palabras comunes en su lengua, el aprendiz podrá decir cada palabra y definir la misma;

h) Al recibir una lista de 2,000 palabras comunes en su lengua, el aprendiz podrá decir cada palabra y definir la misma;

i) El aprendiz podrá leer oraciones sencillas usando una lista de 250 palabras comunes y podrá explicar en sus propias palabras lo que dichas oraciones quieren decir;

j) El aprendiz podrá leer oraciones sencillas usando una lista de 2,000 palabras comunes y podrá explicar en sus propias palabras lo que las oraciones quieren decir;

k) Al recibir un tema, el aprendiz podrá escribir diez oraciones sobre el mismo.

Actitudes. Estos objetivos describen comportamientos que sugieren qué actitudes han sido adquiridas por el aprendiz. Es difícil escribir objetivos para las actitudes puesto que no hay una forma de saber cómo se siente la gente. El diseñador del currículo debe buscar comportamientos aceptables que una persona con una actitud deseada podrá exhibir. Para un curso general de alfabetización, éstas podrían ser:

a) El aprendiz podrá explicar cómo su alfabetización beneficiará a su nación, su comunidad y su familia.

b) El aprendiz podrá discutir varias maneras en las que podrá usar su alfabetización para beneficiarse a sí mismo, a su familia y a su comunidad.

c) El aprendiz podrá describir los sentimientos negativos que tiene como aprendiz adulto, por qué se siente de esa manera y qué está haciendo para contrarrestar estos sentimientos.

El valor de estos objetivos es que identifican los tópicos que deben ser discutidos para lograr las metas del currículo. El educador debe desarrollar actividades, métodos y materiales de aprendizaje para cada uno de estos objetivos. Los objetivos y las actividades de aprendizaje para apoyar las metas deben ponerse en una secuencia lógica para obtener un programa de enseñanza coherente.

TERCER PASO: La secuencia de las actividades del aprendizaje

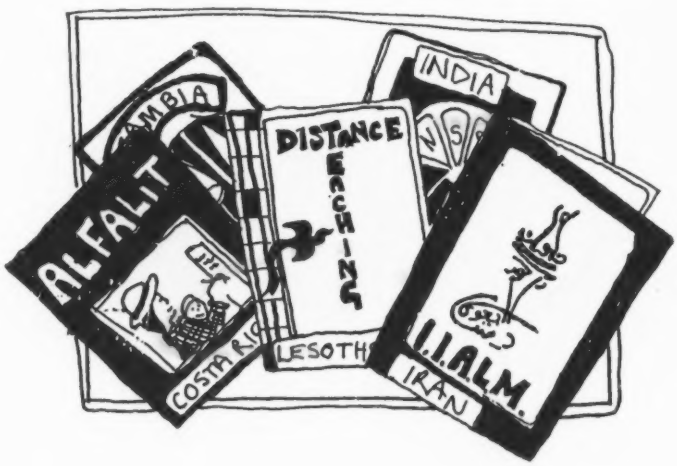
Se puede diseñar una secuencia de las actividades de aprendizaje de una lista de objetivos para formar un programa coherente. Cada objetivo puede tener varias actividades que deben completarse antes de que se logre el objetivo. Estas actividades puestas en una secuencia lógica proveerán la base de los planes específicos que se van a desarrollar posteriormente. La secuencia debe seguir una progresión lógica de presentar material nuevo que enriquezca lo que se ha aprendido anteriormente y que permita la práctica del material ya presentado. La secuencia debe empezar con contenido ya conocido por los aprendices y proceder con material relacionado desconocido. La secuencia debe ir de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto.

Por ejemplo, una secuencia de actividades del aprendizaje podría progresar desde el reconocimiento de objetos hasta el reconocimiento de palabras que representan dichos objetos continuando hasta oraciones sencillas escritas con esas palabras. Otra secuencia puede guiar a los aprendices desde una asociación de un número de objetos variables con números escritos, al uso de números para hacer cálculos simples.

Sin embargo, puede que una secuencia propia de las actividades del aprendizaje no siempre sea tan obvia. Por ejemplo, el reconocimiento de las letras puede parecer sencillo comparado con el reconocimiento de una palabra, pero muchos programas han encontrado que la presentación de palabras

completas antes de que la presentación de las letras funciona mejor. En este caso, la palabra que representa un objeto en realidad puede ser más simple y más concreta que todo el sistema de letras que representan los sonidos del lenguaje.

CUARTO PASO: Recursos



Además de la totalidad de los currículos, pueden haber libros, revistas, materiales de práctica del estudiante o juegos provenientes de otras fuentes que el educador puede modificar para poderlos usar en su programa. La disponibilidad de estos recursos puede estimular al educador a modificar su currículo de tal manera que le permita aprovecharse de materiales existentes.

Un educador debe identificar todos los recursos exteriores que se necesitarán durante el curso y debe asegurarse de que todos los maestros podrán utilizarlos en algún momento. Esta lista de materiales debe ser preparada por escrito e incluida como parte de cada secuencia. Las tablas, el equipo y los materiales demostrativos constituyen ejemplos de cosas necesarias.

El educador también debe considerar los recursos de enseñanza que están a su disposición para el programa. El currículo debe estar diseñado con los maestros o facilitadores en mente. Si el educador quiere añadirle contenido funcional al programa, pero no cuenta con el personal para enseñarlo, puede que tenga que abandonar esa idea por algún tiempo. Si el programa tiene un grupo de maestros dedicados, será posible tener elementos curriculares innovadores y complejos. Si los maestros son voluntarios que tienen tiempo o experiencia limitada, los elementos del currículo deben ser sencillos para que el adiestramiento de maestros se lleve a cabo en forma rápida y sencilla.

QUINTO PASO: Planes de enseñanza

Cuando se haya decidido cuál ha de ser la secuencia de las actividades de aprendizaje, el educador tiene que considerar cuáles métodos y materiales ha de usar para apoyar cada actividad. Estas están descritas, con el contenido que se va a

enseñar, en un grupo de planes de enseñanza que dividen las actividades de aprendizaje en períodos regulares de tiempo. Si los aprendices se han comprometido a pasar períodos de dos horas por semana en la alfabetización, los planes de enseñanza deben ser diseñados para ajustarse a esos períodos de dos horas.

El próximo paso es el de escribir un plan de enseñanza para cada período de clase en el curso. En el plan, el maestro delinea el contenido (actividades de aprendizaje), y los métodos y materiales que han de usarse. Para cada día, el maestro toma notas de cómo presentar el contenido y conducir la sesión de clases. Como ya mencionamos, un objetivo simple, como el aprender a reconocer las letras, puede incluir varias actividades de aprendizaje que tienen que completarse antes de que se logre el objetivo. Estas actividades podrían llevarse a cabo en las primeras sesiones de clase y ser escritas en varios planes de enseñanza.

Hay varias guías sencillas que el educador puede seguir para hacer un plan de enseñanza para una sesión de clase en particular. Debe haber tiempo al principio de la sesión para que el maestro le explique a los aprendices lo que han de aprender ese día. Esto ayudará a los aprendices a prepararse para el aprendizaje. Cada clase debe tener por lo menos un segmento de tiempo para repasar el material recién aprendido, especialmente en la última sesión o en las sesiones más recientes. El material nuevo se debe limitar a lo que se puede aprender fácilmente en la mitad del tiempo que se le ha designado a la sesión de clase. Debe haber tiempo para que el nuevo material sea integrado con lo que se ha aprendido anteriormente. Al final de la sesión, deben permitirse algunos minutos para que los aprendices formulen preguntas sobre el material discutido ese día o sobre cualquier otro material.

A continuación mencionamos un ejemplo de un plan de enseñanza simple:

	ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIALES	DESCRIPCION
(1)	Apertura	5 minutos	Diagramas "T" y "M"	Saludos y uso de diagramas para explicar las actividades del día
(2)	Repaso	10 minutos	Diagrama "T"	Repasar lo que se aprendió la semana pasada -- las sílabas ta, te, ti, to,tu. Señalar los elementos en el diagrama y pedirle al aprendiz que identifique algunos Preguntar si alguien puede formar una palabra con estas sílabas.
(3)	Material Nuevo	30 minutos	Diagrama "M"	Presentar material nuevo para la semana las sílabas ma, me, mi, mo, mu. Para cada sílaba pronuncie el sonido al señalarlo en la tabla. Pedirle a la clase que lo repita y cada estudiante lo producirá sólo. Guiar la discusión del tema presentado en el diagrama "M" y explicar las sílabas.
(4)	Práctica	10 minutos	Bloques silábicos	Usar bloques para practicar todas las sílabas aprendidas hasta ahora.Dividir el grupo en dos equipos y pedirles que usen bloques para formar cuantas palabras puedan en 10 minutos.
(5)	Cierre	5 minutos	Ninguno	Contestar preguntas y terminar

El maestro debe estudiar el plan antes de comenzar la clase, así como asegurarse de que los materiales necesarios estarán disponibles, y decidir sobre cuáles métodos usar para cada actividad. La indicación de tiempo es para propósitos de planificación solamente. Si una de las actividades está procediendo bien, se le debe dar más tiempo. Si una no está funcionando o si los aprendices ya dominan ese material, la actividad debe ocupar menos tiempo.

El maestro puede decidir tener una sesión solamente para repasos de vez en cuando. Si una parte del material nuevo es muy difícil, el maestro puede decidir tener una sesión solamente sobre ese material. Pero, como regla general, las sesiones deben tener actividades variadas.

PRIMER EJEMPLO DE CURRICULO:

Este ejemplo de currículo es de un proyecto de alfabetización general. El educador ha conducido una evaluación de necesidades y hallado que algunas mujeres analfabetas quieren aprender a leer y escribir cartas. Ellas viven en un pueblo alejado del de sus familiares, y les gustaría tener alguna forma de comunicación. Las cartas pueden ser enviadas a través del sistema postal o mediante contactos en el mercado local que viajen a sus pueblos.

Meta: El aprendiz podrá leer y escribir una carta sencilla que explique todos los eventos del mes pasado.

Objetivo 1: El aprendiz podrá mirar cualquier palabra de la siguiente lista de 18 términos y asociarla con la figura que la palabra representa. (Inclúyase lista de 18 palabras).

Materiales: Dieciocho (18) diagramas, cada uno con una palabra y un dibujo de lo que la palabra representa. Estas 18 palabras contienen todas las letras y sonidos del lenguaje. Las palabras son conocidas por todos los aprendices. Para este ejemplo, el primer diagrama demostraría un grupo de niños con la palabra "niños" escrita debajo.

Actividades: Los aprendices se sientan en un círculo con el maestro como parte del mismo. El maestro presenta un dibujo con la palabra y les pregunta a los aprendices sobre lo que está representado allí. El maestro dirige una discusión sobre lo que la palabra significa en sus vidas y cómo se sienten sobre el concepto u objeto allí representado. Al final de la discusión, el maestro le pide a algunos de los estudiantes que resuman lo que se ha dicho, y procede a explicar la palabra, sus sílabas y letras. En este ejemplo, las mujeres hablarían de

las alegrías y problemas de tener niños, cuántos son demasiados niños y cuántos son muy pocos y otros tópicos que se relacionan con sus experiencias con los niños. El maestro entonces presentaría la palabra:

en sílabas;

ni ños

en grupos de sonido;

n i ño s

y en letras;

n i ñ o s

Objetivo 2: El aprendiz podrá pronunciar el sonido de cada letra y conocerá el nombre de cada una.

Materiales: Dieciocho (18) diagramas con dibujos y retratos y un cartelón del alfabeto que incluya los dibujos de objetos que comienzen con la letra e incluya el nombre escrito del objeto.

Actividades: Después de la discusión del significado del diagrama, el maestro mostrará cómo la palabra se forma con letras y explicará cómo se llama cada letra y su sonido. Entonces el maestro usará el cartelón para reforzar esa información.

Objetivo 3: El aprendiz podrá escribir cada letra del alfabeto.

Materiales: Papel, lápices, pizarra y tiza.

Actividades: El maestro usará la pizarra para demostrar cómo se hace cada letra. Entonces los aprendices practicarán con papel y lápices.

Objetivo 4: El aprendiz podrá juntar las letras para formar palabras.

Materiales: Papel, lápices, pizarra, tiza y un grupo de bloques de letras.

Actividades: El maestro escribirá una palabra en la pizarra y les pedirá a los aprendices que usen los bloques con letras para formar esa misma palabra. Entonces, el aprendiz dirá el nombre de cada letra y producirá la palabra. Todos los aprendices escribirán la palabra en un papel. Después de que los aprendices estén realizando una buena labor, el maestro sólo dirá la palabra en vez de escribirla. Al principio, todos los aprendices pueden trabajar como un equipo, pero después de un poco de práctica, cada uno debe trabajar por su cuenta.

Objetivo 5: El aprendiz podrá leer, escribir y entender el significado de la siguiente lista de 1250 palabras. (Una lista de palabras se incluiría aquí).

Materiales: Papel, lápices, pizarra, tiza y un grupo de bloques de letras.

Actividades: El maestro usaría las mismas actividades del Objetivo 4.

Objetivo 6: El aprendiz podrá leer, escribir y entender una carta de 200 palabras para sus familiares, usando oraciones sencillas que expliquen los eventos principales en su vida durante el pasado mes.

Materiales: Papel, lápices, pizarra, tiza y un grupo de bloques con palabras.

Actividades: El maestro escribe una oración en la pizarra y le pide a la clase que use sus bloques de palabras para formar la misma oración. Cada aprendiz hace ésto por su cuenta. Luego, los aprendices producen una oración oralmente y la forman con los bloques de palabras. Cada vez que se forme una oración, los aprendices la escriben en el papel. Todas las oraciones deben ser sobre algo que quieran decir en la carta. Entonces se repite el mismo procedimiento pero sin utilizar los bloques de palabras. Esta vez los aprendices escriben las oraciones solamente en el papel. Cuando todas las oraciones han sido escritas, el maestro ayuda a los aprendices a ver cómo pueden agruparlas para formar la carta.

SEGUNDO EJEMPLO DE CURRICULO:

Este es un ejemplo de un proyecto de alfabetización específico con una meta limitada y particular. El educador ha conducido una evaluación de necesidades con los miembros de la cooperativa agrícola rural. Muchos de los miembros de la cooperativa son analfabetas, y los registros de la cooperativa se mantienen por escrito por un secretario alfabeta electo. Los aprendices están interesados únicamente en las habilidades necesarias para leer los libros mayores de la cooperativa para poder entender la tasa de productos que han puesto en la cooperativa, el ingreso que la cooperativa ha ganado de la venta del producto, los gastos de la cooperativa y la ganancia resultante para cada miembro. Los aprendices sólo aprenderán a leer el libro mayor, no a escribir en el mismo. La matemática necesaria para los cómputos no se enseña ya que los aprendices saben hacer los cálculos oralmente.

Meta: Los aprendices podrán leer el registro de transacciones para que cada miembro esté seguro de que existe una prueba de su parte en la cooperativa.

Objetivo 1: Los aprendices podrán reconocer todas las palabras que explican cada línea o columna del libro mayor. Las palabras son: (Aquí se incluiría una lista de las palabras usadas en el libro mayor -- crédito, débito, venta de productos, cargo de almacenamiento, cargos de transporte.)

Materiales: Una copia del libro mayor y un diagrama con todas las palabras escritas junto al dibujo de la acción u objeto que representan.

Actividades: El maestro utiliza ambos materiales para enseñar el significado de cada palabra y mostrar dónde está localizada en el libro mayor. El maestro organiza un juego donde cada aprendiz debe mirar la palabra en el diagrama y hallarla en el libro mayor y explicar su significado. Estas actividades se llevan a cabo durante un período específico de la clase, pero los materiales estarán disponibles para que los aprendices puedan practicar con ellos en grupos o sólos cuando tengan tiempo libre.

Objetivo 2: Los aprendices podrán reconocer y decir el nombre de cada miembro de la cooperativa cuando vean el nombre escrito en el libro mayor. (Aquí se incluiría una lista de los nombres).

Materiales: Una copia del libro mayor y un diagrama con todos los nombres y fotos pequeñas de cada individuo junto al nombre.

Actividades: Igual que en el Objetivo 1.

Objetivo 3: Los aprendices podrán reconocer todos los números usados para completar el libro mayor.

Materiales: Tarjetas con un dígito escrito en cada una.

Actividades: El maestro hace uso de la memoria para ayudar a los aprendices a aprender cómo reconocer cada dígito. Después les explica cómo se juntan para formar números más grandes y utiliza las tarjetas en un juego para ayudar a los aprendices a aumentar su habilidad para leer los números.

Desarrollando un currículo

Estos currículos son sólo dos ejemplos. El trabajo de ayudar al grupo de aprendices analfabetas a lograr todos los objetivos en cada uno es enorme. El educador puede utilizar estos ejemplos para crear un currículo para su programa, siguiendo los pasos descritos en este capítulo:

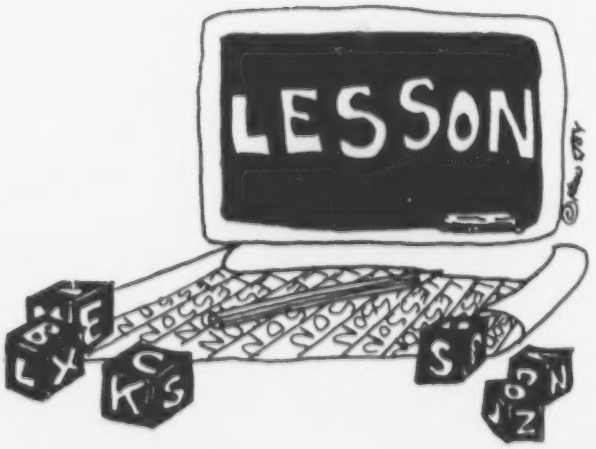
a) Prepare un grupo de metas y objetivos;

b) Observe todos los recursos disponibles y decida qué materiales serán más útiles para lograr los objetivos.

c) Diseñe un grupo de actividades de aprendizaje para alcanzar los objetivos y colocarlos en una secuencia lógica para el aprendizaje.

d) Diseñe planes de enseñanza para cada período de clase siguiendo la secuencia de aprendizaje.

A medida que comienza la clase de alfabetización, el educador encontrará cosas que funcionan bien y otras que no funcionan. El educador debe estar dispuesto a modificar el currículo a medida que aprende de su propia experiencia.



CAPITULO SEIS

IMPLEMENTANDO Y EVALUANDO LA ENSEÑANZA

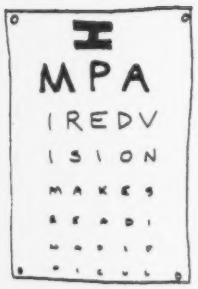
Algunos programas de alfabetización dependen de los métodos tradicionales de instrucción utilizados en los sistemas escolares formales. Sin embargo, como hemos mencionado, los métodos que están diseñados para la enseñanza de los niños no son necesariamente los más apropiados para utilizarse con los adultos.

En los programas de alfabetización de adultos, los métodos más efectivos para enseñar y evaluar el progreso del aprendiz son los que tienen un enfoque centrado en el mismo. El proyecto tiene que comenzar con un diagnóstico de las habilidades y debilidades de cada aprendiz y debe preparar primero a los aprendices para comenzar el aprendizaje. El proyecto debe utilizar una variedad de técnicas de enseñanza para promover el aprendizaje auto-dirigido y la autoevaluación de los participantes.

Diagnóstico

Para que un programa sea efectivo, tiene que tomar en cuenta los factores fisiológicos y psicológicos que afectan la habilidad de aprendizaje de cada aprendiz y debe basar la enseñanza en el nivel de habilidades de cada aprendiz. Ya que el nivel de habilidades y algún impedimento que afecte al aprendiz puede ser evidente únicamente bajo observación, este diagnóstico debe continuar a medida que el programa vaya progresando. La discusión que mencionamos a continuación, tomada del libro "Basic Factors in Learning to Read and Write" de Coolie Verner, examina algunos de los factores que impiden y afectan el proceso de aprendizaje de los adultos.

Factores Fisiológicos



Los factores fisiólogicos incluyen la vista, la audición y la destreza manual. Para la alfabetización, una medida de agudeza visual es esencial. Los estudios sobre el proceso de envejecimiento y el aprendizaje de los adultos han mostrado que a medida que los adultos envejecen, disminuye su habilidad para percibir los detalles. Los adultos pueden necesitar más luz y letras más grandes para poder simplificar su aprendizaje. También puede que tengan la vista tan deteriorada que no puedan aprender a leer sin usar espejuelos. Los espejuelos pueden ser difícil de obtener, o pueden ser demasiado caros. En esta situación no se puede hacer mucho para ayudar al aprendiz. El maestro debe evaluar la agudeza visual de sus aprendices antes de ponerles en una situación donde puedan fracasar.

La audición es un problema menor, pero si está demasiado deteriorada presenta un impedimento para el aprendizaje en la alfabetización. Los adultos con impedimentos de audición aprenden comportamientos compensadores los cuáles dificultan la labor del maestro para juzgar su habilidad para entender el lenguaje oral. Sin embargo, el maestro debe asegurarse de que cuando habla los aprendices entienden lo que se está diciendo.

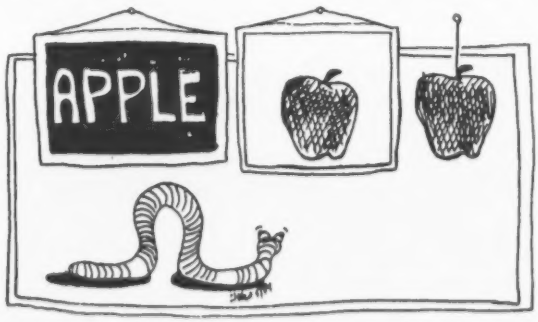
Ya que muchos adultos analfabetas pueden haber estado trabajando solamente en labores manuales que requieran el uso de músculos mayores , pueden encontrar muy difícil el ejecutar los movimientos manuales controlados y delicados necesarios para la escritura. La enseñanza de la escritura comienza con letras de tamaño más grande de lo normal para tratar con esta dificultad.

Factores Psicológicos

Los factores psicológicos que pueden reducir el rendimiento de un aprendiz son la atención, la abstracción y la motivación. A medida que los adultos maduran, desarrollan defensas que les protegen de muchos de los estímulos en su medio-ambiente. Estas defensas pueden convertirse en barreras contra el aprendizaje. El adulto analfabeta puede hallar difícil el mantener un aprendizaje sostenido así como el diferenciar los elementos cruciales de los estímulos del aprendizaje. El maestro debe ayudar a los aprendices a que se encargen de su aprendizaje por medio de la provisión de un ambiente libre de distracciones. Al mismo tiempo, debe proveer estímulos que motiven a los aprendices a aprender. A medida que progresa el aprendizaje, el maestro debe inspeccionar este problema y debe modificar tanto el ambiente como los estímulos de aprendizaje para que satisfagan las necesidades de los aprendices.

Los adultos analfabetas viven en el "mundo real" y pocas veces tienen que expresarse o percibir la realidad utilizando símbolos abstractos. El lenguaje escrito incluye símbolos

abstractos -- letras y palabras -- que representan la realidad. Por lo tanto, puede que estos símbolos no tengan significado inmediato para los aprendices adultos. El maestro debe diagonsticar la habilidad de sus aprendices para entender la relación entre los símbolos visuales y la realidad. El maestro debe preparar sus lecciones basadas en las habilidades abstractas que ya dominan los aprendices. Por ejemplo, algunos aprendices pueden estar muy familiarizados con las representaciones visuales que se encuentran en los dibujos y fotografías. La alfabetización puede basarse en este caso en equiparar las letras y las palabras con los retratos. Este método no sería tan efectivo con los aprendices que no han tenido suficiente experiencia utilizando retratos que representen la realidad. (Véase el Capítulo Siete para una discusión más completa sobre la alfabetización visual.)



El maestro no debe suponer que todos los aprendices estarán igualmente motivados para alfabetizarse o que los que están motivados desde un principio han de permanecer así. El adulto analfabeta no necesita estar motivado para aprender para poder cumplir con lo que la sociedad espera de él. Al contrario, el adulto aprende para poder satisfacer expectativas internas o inmediatas o de beneficio a largo alcanze. El maestro debe tratar de conocer las motivaciones de sus aprendices para así reforzar esos factores mediante el proceso de aprendizaje utilizando la discusión y el diálogo.

Las habilidades propias de la alfabetización

Casi todos los analfabetas tienen algún grado de alfabetización. El maestro debe esforzarse para identificar todas las habilidades previas al programa de aprendizaje. (La información sobre el nivel de destreza del aprendiz debe surgir de la evaluación de necesidades que se llevó a cabo anteriormente.) Los aprendices deben tener la oportunidad de demostrar sus habilidades. Estas habilidades demostradas deben proveer el nivel de destreza sobre el cuál se basen las actividades de aprendizaje. La información debe ser obtenida durante la evaluación de necesidades descrita en el Capítulo Cuatro.

Ejercicios previos a la lectura

El preparar a los aprendices para la lectura es un paso muy importante en el proceso del aprendizaje. Sarah Gudchinsky, quien inició trabajos sobre ejercicios previos a la lectura para analfabetas en el Instituto Veraniego de Linguística (Summer Institute of Linguistics), piensa que muchos aprendices fracasan porque no están preparados para comenzar a leer. Ella dice que la mayor parte de los programas de alfabetización no incluyen ejercicios previos a la lectura como parte de la planificación de sus actividades de alfabetización.

En su libro "Introduction to Literacy:Pre-Reading", Gudchinsky resumió sus hallazgos sobre las habilidades previas a la lectura bajo las categorías del conjunto psicológico, habilidades orales, habilidades visuales, habilidades manuales y "lectura" de dibujos.

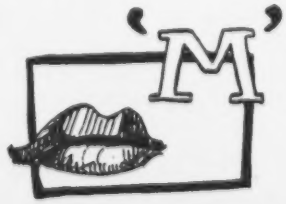
Conjunto psicológico

El conjunto psicológico indica si el aprendiz sabe lo que está leyendo y escribiendo. En el medio-ambiente del aprendiz, éste quizás nunca ha visto a nadie leer o escribir, o quizás nunca ha escuchado a alguien leer en voz alta. El maestro debe incluir a los aprendices en actividades que les conduzcan a un entendimiento de lo que se puede lograr con la alfabetización. Gudchinsky propone que el maestro les lea en voz alta a los aprendices. El maestro puede también escribir recuentos dictados por los aprendices y luego leerlos varias veces en un período largo de tiempo. Los aprendices deben ver ejemplos de comunicación real mediante el lenguaje escrito. El maestro puede leer las etiquetas en productos de uso común, compartir cartas de amistades, y ayudar a los aprendices a mantener correspondencia con otra persona por medio de cartas. Gudchinsky también incluye la motivación en el conjunto psicológico.

Destrezas orales

Existen dos destrezas orales muy importantes para las actividades previas a la lectura: la fluidez en el lenguaje de instrucción y la habilidad de concentrar en los fonemas (sonidos) y morfemas (raíces de palabras, prefijos y sufijos) de ese lenguaje. Si la campaña de alfabetización ha de conducirse en un lenguaje nacional, los aprendices tienen que haber desarrollado un nivel alto de fluidez oral en ese lenguaje antes de intentar desarrollar destreza en la lectura y escritura del mismo. Un ejercicio previo a la lectura muy importante puede ser la enseñanza de habilidades linguísticas orales en el lenguaje nacional antes de comenzar con el entrenamiento de alfabetización.

Aún cuando el aprendiz puede tener gran fluidez en el lenguaje de instrucción, puede que no esté conciente de los fonemas que componen cada palabra. Quizás no conoce los



elementos funcionales del lenguaje tales como los prefijos y los sufijos. Gudchinsky presenta el siguiente ejemplo como un ejercicio previo a la lectura para enfatizar estos elementos.

"Los ejercicios para esta tarea pueden incluir la producción oral de palabras que comienzen con el mismo sonido. Por ejemplo, el maestro dice: 'Algunos y arena suenan igual. ¿Podemos pensar en otra palabra que comienze con el mismo sonido?'. Los estudiantes producen palabras que comienzan con el sonido de la vocal A. Una variación de este ejercicio es la de tratar de encontrar palabras que rimen, tales como zorro y gorro."

Habilidades visuales

Las habilidades visuales que un aprendiz debe desarrollar son las que le permitan observar la diferencia entre algunas letras y notar las letras que son similares. Gudchinsky dice que el aprendizaje debe comenzar con las letras que tengan diferencias obvias como la "A" y la "L"; después se debe concentrar en las letras que se parezcan, como la "m" y la "n", o la "O" y la "C"; y debe concluir con letras que tengan la misma forma pero en relación espacial diferente, como la "b", "d", "p" y "q", o la "M" y la "W".

Otra destreza visual es la de desarrollar el hábito de lectura de izquierda a derecha, de derecha a izquierda o de arriba hacia abajo. Cada lenguaje tiene una dirección de lectura específica. Todas las actividades previas a la lectura deben seguir el patrón de la dirección establecida.

Habilidades manuales

Las destrezas manuales necesarias para escribir las letras y las palabras deben ser desarrolladas totalmente antes de que el aprendiz comienze a escribir. Al inicio de las lecciones de alfabetización, los aprendices deben comenzar a practicar los detalles finos de la escritura de las letras o parte de las letras. Gudchinsky propone que esto no debe ser simplemente un acto de trazar, sino uno de reproducción memorizada de las formas visuales. Los aprendices podrían comenzar mirando una serie de líneas y círculos en una pizarra. Estas líneas y círculos se borran y se les pide a los aprendices que los reproduzcan de memoria. Cuando se han dominado estas formas, se pueden substituir las letras. Cuando los aprendices estén preparados, se pueden juntar las letras para formar palabras.

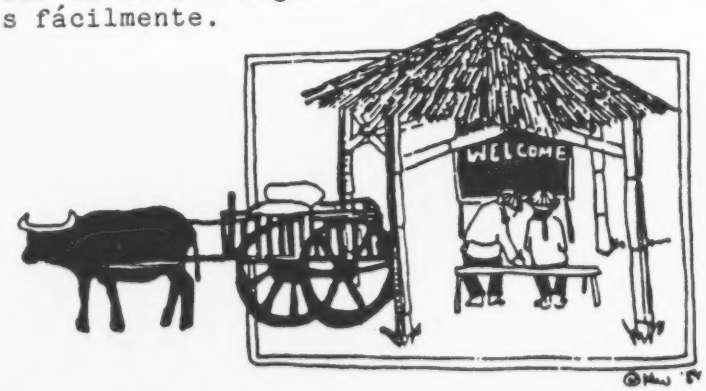
"Lectura de dibujos"

Como mencionamos anteriormente, la lectura de dibujos puede ser difícil para algunos grupos de aprendices. Ya que el próximo capítulo incluye una sección sobre la alfabetización visual, dicha información no será repetida aquí. El educador

debe recordar que la alfabetización visual debe ser considerada al diagnosticar la disposición de los aprendices para comenzar a aprender.

Haciendo arreglos

Los arreglos para las clases, tales como el lugar y la hora de reunión, no deben ser complicados. Ya que la mayor parte de los adultos tienen que trabajar, se deben hacer arreglos para acoplarse a sus horarios; ésto puede implicar el reunirse durante la noche o temprano en la mañana. La clase podría reunirse en diferentes lugares o a diferentes horas para tratar de acomodar a todos los miembros. Sin embargo, los aprendices tienen que estar bien informados sobre cuándo y dónde se llevará a cabo cada clase. Un horario y lugar fijos pueden simplificar el que los aprendices asistan a las clases regularmente. Si por alguna razón hay que cambiar la hora o lugar de clase, dichos cambios pueden ser ajustados fácilmente.



El ambiente del aprendizaje debe brindarles un ambiente privado a los aprendices. El lugar debe ser cómodo y no demasiado formal. El tener a los estudiantes sentados alrededor de una mesa, en un círculo de sillas o en el suelo funciona muy bien ya que este arreglo se asemeja más a las otras reuniones de adultos y a la misma vez sitúa al maestro en igual posición con sus estudiantes. Si la clase se puede reunir en algún hogar, ésto también se asemeja a una reunión de adultos. Si se utiliza un salón de escuela u otro salón público, se debe considerar el cambiar la posición de las sillas. Las sillas deben ser de tamaño adecuado para los adultos, y el lugar debe ser silencioso y estar bien alumbrado.

Al principio, las clases deben ser reguladas considerando el hecho de que la actividad de aprendizaje es una experiencia nueva para los aprendices. Un período de 45 minutos a una hora es suficiente. Los adultos están más dispuestos a continuar las clases si éstas no les toman demasiado de su tiempo. Una vez que se halla logrado algún progreso en el aprendizaje, los adultos pueden desear pasar más tiempo en ello, pero esta debe ser su decisión.

En contraste con el sistema formal de educación, en el cuál el estudiante prepara su horario para acomodar la actividad educacional, las actividades de alfabetización deben modificarse para acomodarse al horario de los aprendices adultos. El trabajo específico de las distintas temporadas, así como los períodos de poco trabajo han de tomarse en cuenta al planificar un proyecto de alfabetización. Por ejemplo, en los programas donde los aprendices son agricultores, el comienzo de las lluvias puede indicar la necesidad de concentrarse en el trabajo del campo posponiendo las clases hasta que la temporada haya terminado. Aún cuando esto signifique que solamente hay dos meses durante la temporada seca para que los agricultores tengan suficiente tiempo para participar, el horario y programa del proyecto deben ser preparados adecuadamente. Durante cada temporada seca, los agricultores pueden reunirse y estudiar de cuatro a cinco noches a la semana, pero su disponibilidad limitada dictará cuánto ha de enseñarse durante una temporada. Durante los diez meses de ardua labor agrícola, ellos pueden reunirse solamente dos veces al mes para repasar el material. Cuando llegue otra vez la temporada seca, se puede comenzar de nuevo el ciclo de instrucción, y los aprendices pueden continuar con su participación activa en la clase de alfabetización.

Cuando el educador comienze a diseñar el programa, puede querer ajustarlo a lo que sería ideal para él. Sin embargo, el planificador debe observar a los participantes para identificar los impedimentos de tiempo y horario del plan. El educador debe recordar que el aprendiz es central para la planificación de un proyecto.

Participación de los aprendices

Mientras mayor sea la participación de los aprendices en el salón de clases, mayor será su aprendizaje. Para fomentar esta participación, el maestro debe utilizar métodos que sirvan de estímulo. El maestro puede utilizar varias técnicas sencillas para fomentar la participación de los aprendices:

a) Formularle preguntas a los estudiantes y utilizar actividades que les estimulen a dialogar;

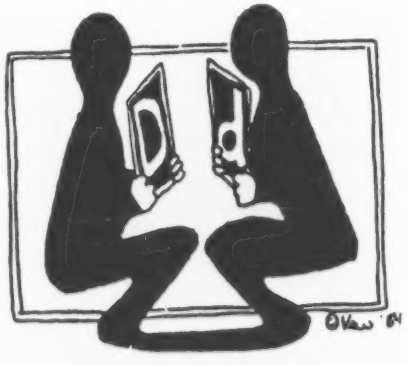
b) Mantener una cuenta informal de cuáles aprendices estén participando menos y esforzarse para estimular su participación;

c) Mantener una cuenta informal de cuánto tiempo es él la persona activa en la clase, y disminuir ese tiempo tanto como sea posible;

d) Cuando existan diferencias entre los niveles de habilidades de los estudiantes, el maestro debe estimular a los más avanzados para que trabajen como "maestros asistentes" para ayudar a los que necesiten ayuda adicional;

e) Ocasionalmente, el maestro debe preguntarle a los estudiantes cómo se sienten acerca de las clases. El maestro debe utilizar las reacciones de los estudiantes para mejorar la clase.

Estas técnicas intentan aumentar el rol activo de los estudiantes en la clase, disminuir el tiempo que pasa el maestro como la persona activa, estimular la comunicación entre los participantes, y proveerle al maestro un sistema para obtener las reacciones de los estudiantes que le ayude a ajustar las actividades de aprendizaje a las necesidades y deseos de los aprendices.



Los miembros recursos de la comunidad que se identificaron anteriormente como proveedores de recursos no deben ser olvidados. Cuando las clases comienzen, el educador puede tender a concentrarse en los miembros de la clase y quizás excluir al resto de la comunidad. Hay personas fuera del salón de clases que son muy importantes para el programa. El educador debe continuar escuchando sus consejos e incluyéndolos activamente en el proyecto.

Dinámicas de grupo

La gente actúa de forma distinta en grupos a cuando está sola o con solamente otra persona. Se han llevado a cabo muchas investigaciones sobre el uso de las dinámicas de grupo en ambientes de aprendizaje informal y no formal. Dos aspectos de los hallazgos de estas investigaciones son de interés particular para el trabajo en la enseñanza de adultos: el contrarrestar las reservas iniciales sobre la participación y el aprendizaje así como romper los hábitos que se hallan impregnados en los aprendices adultos.

Cuando los adultos se reúnen en un grupo de aprendizaje, hay una timidez inicial que obstaculiza su participación. A pesar de que ésta es una restricción muy grande, sobre todo al principio de un programa de alfabetización, existen algunos elementos de esta reserva que quedan aún cuando el curso se ha estado llevando a cabo por algun tiempo, especialmente al principio de cada sesión de clases. El maestro puede diseñar actividades para el principio de cada sesión de clases para romper estas barreras y ayudar a las personas a relacionarse con el grupo.

Una manera de hacer ésto es el pasar un objeto por el salón de clase y pedirle a cada persona que se exprese sobre el mismo. Dicho objeto puede ser un retrato que el aprendiz ha de describir utilizando una palabra que comienze con cierta letra o sonido. También, un bloque con una letra se puede pasar y cada estudiante debe decir una palabra que comienze con esa letra. Ya que la meta de la actividad es la de lograr que cada uno contribuya con algo desde el comienzo, este ejercicio continuaría hasta que el objeto haya sido pasado a todos los participantes.

Los grupos adquieren hábitos. Algunas personas pueden dominar bien las actividades de la clase, y algunas quizás nunca participen. Cambiar el arreglo de los asientos o quizás cambiar el estilo de enseñanza puede ayudar a romper esos hábitos o hasta impedir su desarrollo. Por ejemplo, los participantes pueden sentarse en un círculo en la mayoría de las clases, pero de vez en cuando pueden sentarse en lados opuestos del lugar de clases para competir en equipos.

Las personas actúan en forma diferente si están cerca o lejos del maestro, y el maestro debe sentarse en lugares diferentes para cada clase o actividad. Para romper la monotonía a la mitad de la clase, el maestro puede parar y pedirle a cada estudiante que se ponga de pie. Esto no solamente detiene la clase, sino que rompe cualquier patrón que se haya desarrollado. El ponerse de pie también provee relajamiento y recreo.

Desarrolando un buen ambiente para el aprendizaje

Las teorías del aprendizaje de adultos que fueron mencionadas anteriormente en este manual pueden ayudar al educador a desarrollar un clima en el cuál los aprendices puedan progresar. También existen cuatro condiciones "ambientales" esenciales para un aprendizaje adulto efectivo.

a) La atmósfera del aprendizaje debe ser cálida, amigable y libre de amenazas para el aprendiz. Los aprendices no deben sentirse rechazados o que sus acciones o comentarios no son reconocidos adecuadamente, creándose así ansiedades innecesarias. Estas ansiedades aminoran el entusiasmo y la energía de los aprendices para tratar con los otros problemas del aprendizaje.

b) Los maestros deben estimular nuevas formas de expresión entre los aprendices. Cada aprendiz deberá tener oportunidades para la experimentación. Los maestros deben asegurarse de que los aprendices no sean ridiculizados cuando cometan errores durante estos períodos de experimentación.

c) Los aprendices se independizarán gradualmente de los apoyos de aprendizaje provistos por el maestro. Se debe tratar de lograr un buen balance que estimule la independencia sin acarrear presiones innecesarias. La relación debe ser una continua e interdependiente entre el maestro y los aprendices adultos.

d) Es esencial que exista una buena comunicación -- del maestro al aprendiz, del aprendiz al maestro y de aprendiz a aprendiz.

Para estimular el desarrollo de un ambiente positivo de aprendizaje, los maestros deberán estimular a los aprendices para que compartan ideas y sentimientos entre sí. Se deben discutir abiertamente las necesidades de los aprendices fuera del salón de clase, la agenda del maestro, y las metas de los aprendices. Sólo entonces pueden surgir las metas comunes de aprendizaje. El estimular la discusión abierta es una destreza que se debe desarrollar tan pronto como sea posible.

El maestro necesita desarrollar dos habilidades adicionales. Una de estas habilidades es la de establecer claras "normas del comportamiento" para el grupo, incluyendo al maestro. Estas normas deben ser desarrolladas y aprobadas por el maestro junto con los aprendices. Otra destreza es la de estimular el proceso de autoevaluación del aprendiz. Para mejor poder aprender de sus propias experiencias, los aprendices adultos tienen que evaluar constantemente sus propios esfuerzos y tratar de alcanzar metas comunes.

Agrupando a los aprendices.

La información obtenida durante la evaluación de necesidades y el diagnóstico de restricciones del aprendizaje puede ser utilizada para agrupar a los aprendices. Hay varias ventajas básicas en el proceso de agrupar a los aprendices adultos. Primeramente, no todos los adultos aprenden con la misma rapidez. El aparear o agrupar a individuos con niveles similares de destreza y habilidades le provee a esos aprendices la oportunidad de progresar juntos.

Segundo, la gente aprende en forma diferente. Algunos aprendices cuya comprensión de lectura es alta aprenderán mejor si concentran su atención en los materiales impresos, mientras que otros aprenderán mejor por medio de los conceptos visuales. El agrupar a los aprendices le proveerá al maestro la oportunidad de desarrollar técnicas dirigidas a ciertos grupos pequeños con habilidades variadas de aprendizaje.

Tercero, mediante la agrupación, el maestro puede brindar atención individualizada más eficientemente. Quizás tenga que desarrollar métodos para cada uno de los cuatro grupos en lugar de tener que desarrollar métodos diferentes para cada uno de los 20 individuos. Aquí también los individuos aprenderán unos de otros. Los grupos pequeños permiten mayor interacción entre los aprendices.

Actividades en el salón de clases.

Los principios generales del aprendizaje de adultos proveen un contexto dentro del cuál llevar a cabo actividades específicas en el salón de clases. Una actividad tal puede tener uno o más de los siguientes objetivos:

- Aprender material nuevo;
- Practicar material aprendido;
- Estimular a las estudiantes para continuar su aprendizaje.

Se deben incluir actividades con estos tres objetivos en cada sesión de clases. El maestro puede comenzar repasando lo que se discutió en la última sesión, luego puede enseñar algo nuevo, repasar brevemente todo lo aprendido hasta ese momento, y entonces llevar a cabo una actividad en la cuál los estudiantes se sientan cómodos. A continuación mencionamos algunos ejemplos de estas actividades. A medida que adquieren mayor experiencia, los maestros querrán diseñar nuevas actividades que se ajusten a las necesidades particulares de sus clases.

Métodos tradicionales

Este manual ha enfatizado el hecho de que los adultos difieren de los niños en sus formas de aprender. Esto no significa que los métodos tradicionales de enseñanza no tienen valor alguno para los adultos. Hay veces cuando es apropiado para el maestro el ponerse de pie al frente de la clase y explicar el material nuevo. Otras veces cuando la clase puede utilizar ejercicios para aprender o repasar material, y otras veces los aprendices deben leer en voz alta de un libro o panfleto.

En cierta forma, estos métodos son más fáciles para utilizar, y los estudiantes muchas veces esperan tratar con ellos ya que el modelo de la escuela formal representa su única experiencia educacional. El educador no debe temerle al uso de estos métodos, pero debe estar consciente de que hay otras actividades que pueden ser utilizadas en combinación con los métodos tradicionales para hacer que la clase les sea más interesante a los adultos.

Cuando el maestro tiene que pararse al frente de la clase a explicar el material nuevo, los aprendices deben estar sentados en un círculo informal, no en filas con sillas. La presentación debe parecerse a la explicación que recibiría el aprendiz si éste le hubiera formulado la pregunta a un amigo durante el transcurso regular del día.

Por ejemplo, el maestro puede presentar una letra nueva mostrándola a la clase para ver si alguien ya la reconoce. Si alguien la reconoce, entonces esa persona puede leer la letra. Si

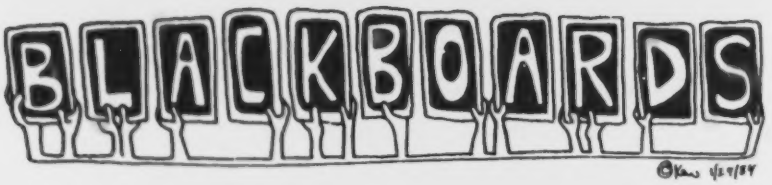
nadie la reconoce, el maestro puede explicar la letra en un tono normal de voz dando el nombre de la letra, su sonido y varias palabras utilizando la letra. Una tarjeta con la letra escrita en la misma puede circularse por el salón junto a una lista de palabras utilizando la letra.

Cuando sean necesarios los ejercicios de repetición, los adultos no deben sonar como un grupo de niños de escuela elemental recitando sus lecciones. Al contrario, el grupo puede dividirse en pares para practicar, lo que causará que el salón suene como un lugar donde hay adultos hablando. Se puede usar el mismo procedimiento para leer en voz alta.

Actividades "reales"

Tan pronto como sea posible, la clase debe llevar a cabo actividades reales, esto es, practicar las habilidades que han de utilizar más adelante. Por ejemplo, después de que hayan aprendido a escribir el alfabeto, pueden aprender a escribir sus nombres. De esta manera, los aprendices sentirán que el tiempo que están invirtiendo en este esfuerzo tiene un valor real para ellos.

Los aprendices deben poder participar en las actividades simples de lectura y escritura. Estas actividades deben tener relevancia cultural, tener algún valor para los aprendices y les debe estimular para continuar aprendiendo. Por ejemplo, el registro de nacimientos, matrimonios y muertes en la familia puede que sea importante. El maestro puede diseñar un formato común para mantener este registro utilizando palabras y números simples. Este propósito se puede lograr también leyendo los calendarios para saber las fechas y cuándo han de llevarse a cabo las festividades principales.



Pizarrones y materiales visuales

El siguiente capítulo enfoca los materiales de instrucción, incluyendo la preparación y uso de los materiales visuales. Estos materiales deben mencionarse aquí también, ya que muchas actividades en el salón de clases son diseñadas con ellos en mente.

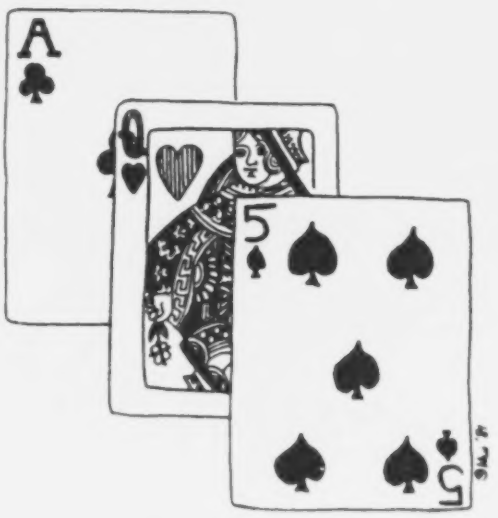
Además de los materiales visuales de gran tamaño, tales como cartelones, otros materiales deben ser lo suficientemente pequeños para circularse por el salón de clase o para ser sujetados por los aprendices mientras el maestro presenta la información.

Poner material demostrativo en las manos de los aprendices les aydua a incluirse activamente. Si el maestro siempre utiliza el frente del salón de clases para las demostraciones, los aprendices sólo serán receptores pasivos. Si el maestro tiene que usar una sola pizarra en el frente del salón, les debe pedir a los aprendices que vayan a la pizarra a diferentes intérvalos para romper el concepto de que el maestro está "a cargo".

Para aprender a escribir, los estudiantes tienen que practicar. Las pizarras y otras superficies grandes son excelentes para demostrar cómo escribir pero, para practicar, los aprendices necesitarán papel o una pizarra de falda. Los pequeños movimientos musculares requeridos para escribir en un papel son muy diferentes a los que se necesitan para escribir en superficies grandes. De ahí surge la necesidad de practicar en el papel. A pesar de que se puede utilizar cualquier substituto, tal como madera, tablitas u hojas secas grandes, por lo general hay necesidad de mantener un buen abastecimiento de alguna forma de papel para un proyecto de alfabetización. El educador puede darse cuenta de que el papel es un lujo muy escaso en su ambiente, y puede que tenga que tomarse la iniciativa de encontrar alguna fuente de papel de deshecho.

Juegos

Los juegos son particularmente efectivos para ayudar a la gente a adquirir las habilidades que requieren de mucha práctica, como lo es el aprender a reconocer las letras. El próximo capítulo presentará ejemplos de juegos que pueden ser usados con la alfabetización. Los juegos que son populares o tradicionales en la cultura pueden ser modificados y adaptados para usarse en el trabajo de alfabetización.



Enseñanza compartida

Este tipo de enseñanza, en la cual los aprendices se utilizan como maestros, es una forma particularmente efectiva para presentar material nuevo. Por ejemplo, cada persona en la clase puede presentar una parte de la lección. Esto les da a los aprendices mayor motivación para aprender su parte y para escuchar las presentaciones de sus compañeros.

La enseñanza compartida puede llevarse a cabo también en pares o en grupos pequeños. El maestro puede dividir la clase en grupos de dos y pedirles que practiquen unos con otros. Esto le permitirá al maestro ir de un grupo a otro y trabajar con cada aprendiz en forma individual mientras el resto de la clase está trabajando.

Práctica de escritura

Los aprendices tienen que pasar bastante tiempo practicando las habilidades motoras necesarias para la escritura. Al principio, el maestro debe demostrar, una letra a la vez, los movimientos básicos necesarios para la escritura de una letra. Puede entonces pedirle a los aprendices que trazen la letra con sus dedos. Después de suficiente práctica, el maestro debe escribir la letra en la parte superior de un pedazo de papel y pedirle a los aprendices que la copien varias veces. A medida que los aprendices practican la escritura, el maestro debe ir por el salón para observarles y darles consejos

individualmente cuando sea necesario. Parte de la práctica de escritura puede realizarse en la clase pero, ya que toma tanto tiempo, el maestro puede sugerir que la mayor parte de la práctica sea fuera de la clase.

Un cuento escrito por la clase

Eventualmente, los estudiantes podrán escribir oraciones completas bajo la dirección del maestro. Una vez que el acto físico de escribir se hace más fácil, la clase puede producir sus propios cuentos. El maestro puede simplificar el proceso preguntando sobre algún suceso conocido por todos, por ejemplo una boda reciente. Cada una de los aprendices puede decir algo sobre el suceso y los demás aprendices pueden escribir la oración.

A medida que la clase se vuelve más diestra, el maestro puede sugerir un tema y pedirle a cada estudiante que escriba una oración sobre el mismo. Al final, todas las oraciones se pueden juntar para crear un recuento.

Discusión motivacional

La motivación para aprender es crucial para el éxito de un proyecto. A pesar de que la motivación del aprendiz puede ser alta al comienzo de un programa, puede que éste pierda interés a medida que la clase progresa. Una discusión de grupo entre todos los aprendices les permite a los participantes el expresar los sentimientos que están impidiendo la motivación positiva. Los temas que hayan contribuído a la motivación negativa pueden resolverse en estas discusiones resultando en nueva energía. Para iniciar una discusión productiva, se pueden utilizar las siguientes técnicas.

a) Como mencionamos anteriormente, discutir temas en grupos pequeños e informar sobre ellos al grupo completo puede ser un medio efectivo para estimular la máxima participación. El flujo de ideas aumenta a medida que los aprendices se apoyan mutuamente. Cada participante puede hacer alguna contribución y aumentar la unidad del grupo. Este método le da a cada individuo la oportunidad de expresar sus sentimientos y produce una lista de mejoras sugeridas para el programa.

b) Las discusiones de mesa redonda son un método confiable para incluir a los aprendices en forma más directa. En esta técnica, las personas con distintos puntos de vista presentan sus opiniones mientras que un segmento de la clase escucha y luego formula preguntas. Existe un elemento de suspenso al utilizar esta técnica, ya que el formular las preguntas se hace sin ensayo previo y depende grandemente del nivel de interés y participación del aprendiz.

Al organizar este tipo de discusión por primera vez, el

maestro debe trabajar con los aprendices en el panel para ayudarles a desarrollar el contenido de sus breves presentaciones. Cada uno debe presentar lo que ve como los temas principales que están haciendo que el programa no logre sus objetivos. Durante las presentaciones en panel, todos los miembros del grupo deben ser motivados a hacer comentarios. Al terminar las presentaciones por los miembros del panel, alguien del grupo debe dirigir la discusión para asegurarse de que todos han tenido la oportunidad de contrubuir si así lo deseaban.

c) Desempeñar papeles es también una forma productiva de aprendizaje, permitiéndole a los participantes el salirse de sus roles normales y desempeñar papeles que quizás nunca podrían asumir. En las clases de alfabetización, los aprendices pueden asumir el rol del maestro o el papel de otro aprendiz con más habilidades que él. Los maestros pueden ponerse en el rol de participantes para entender mejor la motivación de los aprendices.

Para organizar esta actividad, el maestro primero escoge un punto o actitud particular para demostrar. Luego, describe los personajes que han de desempeñar los aprendices. La clase escoge a los participantes, en vez de ser el maestro quien asigne las partes. Los participantes tienen de 10 a 15 minutos para preparar su papel. Al mismo tiempo, los que están observando la actuación tienen que enfocar en uno o dos temas específicos. La actuación continúa hasta que el interés sea máximo (de 5 a 20 minutos). Después de terminar la actuación, los participantes discuten los temas surgidos de la misma.

d) Se pueden necesitar medidas especiales si la asistencia es irregular, si la preparación es de pobre calidad, si la atención es mínima o si aparecen otras señales de apatía. El maestro debe estar preparado para analizar la situación y determinar su parte y el de los estudiantes en esta dificultad. Algunas veces este análisis puede llevarse a cabo en una sesión de grupo. Otras veces, será necesario conversar personalmente con aprendices individuales. Algunas técnicas pueden ayudar a aminorar o resolver estos problemas de motivación:

* Encuestas en la clase para determinar si se están supliendo las necesidades de los aprendices.

* Entrevistas personales mediante las que el maestro le comunica al aprendiz su interés en su trabajo.

* Sesiones de consulta en las cuáles se puede traer a alguien de fuera para que evalúe la situación.

* Tutoría privada en sesiones individuales con el aprendiz después de la clase.

* Variaciones en los diseños de la enseñanza para acomodar las diferencias en los estilos individuales del aprendizaje y las repuestas individuales a los estímulos de la enseñanza.

Destreza numérica (Numeracy)

Las destrezas orales de matemáticas de los aprendices deben ser la base de la instrucción de la destreza numérica. Esta destreza se debe medir en el diagnóstico inicial para brindar un punto de partida para las actividades de "numeracy".

Por ejemplo, los aprendices pueden sumar y restar usando el dinero; ellos pueden dividir utilizando una cantidad de comida y un determinado número de personas, y pueden multiplicar por cinco cuerdas el número de horas que les toma para arar una cuerda de terreno. Quizás pueden hacer todos estos cálculos oralmente, pero no con números en papel.

Primeramente, los aprendices deben tener la oportunidad de practicar estas habilidades orales usando situaciones familiares. El maestro puede presentar actividades que les ayuden a aplicar esa destreza oral a las situaciones nuevas. Cuando este nivel de destreza se establezca bien, el maestro puede presentar situaciones parecidas utilizando ilustraciones u objetos reales junto con los números escritos que representen esos cálculos. A la misma vez, el maestro debe asegurarse de enseñar todos los números y símbolos de las diferentes operaciones matemáticas.

El próximo paso es el de presentar situaciones reales y pedirles a los aprendices que calculen las respuestas usando números. Finalmente, los aprendices deben calcular respuestas usando números solamente, sin ninguna analogía a una situación real.

Todo este trabajo se habrá realizado con relación a la destreza matemática que los aprendices tenían cuando comenzaron en el curso. Cuando estas habilidades orales se hayan trasladado a los cálculos con números escritos, el educador puede proceder con nuevas destrezas matemáticas que puedan serle útiles a los aprendices. Algunos ejemplos de estas nuevas habilidades lo son la valorización de unidades para determinar el valor de artículos en el mercado, la contabilidad sencilla para las actividades de pequeños negocios, los cálculos importantes para la planificación familiar, la nutrición o la salud de los infantes. El siguiente capítulo menciona juegos con ejemplos de la destreza numérica que pueden ayudar a los aprendices a practicar esta destreza y aprender nuevas habilidades que les pueden ser muy útiles en la vida diaria.

Exámenes y Evaluaciones

Todos los proyectos de desarrollo, incluyendo los proyectos de alfabetización, deben incluir alguna forma de evaluación. El éxito de un proyecto de alfabetización depende grandemente del progreso que logren los aprendices hacia el logro de las metas y objetivos que se impusieron en el diseño del currículo. El educador debe desarrollar métodos para medir el progreso, recordando siempre las necesidades especiales de respeto y control sobre su aprendizaje que tienen los adultos.

Hay tres clases de evaluación que el educador debe considerar para lograr esta meta: la evaluación agregada (summative), la evaluación formativa (formative), y los informes de progreso del aprendiz. La evaluación agregada puede quizás ser la mejor para los proyectos grandes que deben justificar el uso de sus recursos. Esta forma de evaluación utiliza técnicas para brindar ideas de los logros y valor general del proyecto.

La evaluación formativa es muy útil para cualquier tipo de proyecto, aún los más pequeños. Este tipo de evaluación brinda una idea específica sobre el progreso de las actividades de aprendizaje y de las maneras por las cuáles se puede mejorar un proyecto.

Los informes sobre el progreso de los aprendices ayudan a los participantes a ver claramente el progreso que están logrando, y pueden aumentar su motivación para continuar con sus esfuerzos.

Evaluación agregada. Este tipo de evaluación es el más difícil y que más tiempo toma de los tres. Muy pocos educadores tendrán que diseñar e implementar un estudio agregado detallado. Sin embargo, un educador puede estar trabajando en este tipo de evaluación como un colector de datos, y los resultados de este tipo de evaluación pueden ayudarle a mejorar el proyecto. Por estas razones, y debido a que los métodos utilizados pueden ser útiles para el entendimiento y realización de los otros dos tipos de evaluación, mencionamos aquí una descripción breve de algunas de las técnicas utilizadas en la evaluación agregada.

Este tipo de evaluación mira primero las metas y objetivos del proyecto. Después, se diseñan los exámenes para demostrar el progreso alcanzado hacia el logro de los objetivos. A menudo, la evaluación agregada determina los costos y beneficios del proyecto para determinar si los recursos que se han invertido en el mismo valen la pena. Este tipo de evaluación también puede enfocar los gastos incurridos en el proyecto en comparación con otras maneras de lograr la misma meta, o quizás puede enfocar algunos aspectos específicos del proyecto tales como la accesibilidad del aprendizaje para las mujeres.

Para nuestra discusión, solamente el logro de los objetivos explícitos del proyecto han de ser discutidos detalladamente ya que ésos son los más importantes para los educadores. Aún así, los educadores deben tener un conocimiento básico de otras técnicas de este tipo de evaluación para que las puedan entender si se aplican a sus proyectos.

Un análisis de los costos enfoca primeramente lo que sucedería si no se llevase a cabo ningún programa. En el caso de los programas de alfabetización de adultos, se presume que la tasa de alfabetización ha de continuar su patrón tradicional (que puede ser hacia arriba o hacia abajo). El beneficio de un programa de alfabetización debe ser el que la tasa de

alfabetización aumente más rápidamente.

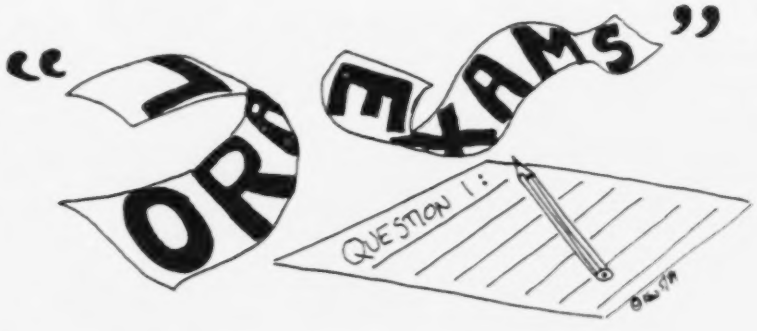
Se utilizan fórmulas para calcular el valor monetario del beneficio de las altas tasas de alfabetización de la sociedad global. En el caso de la alfabetización, el valor monetario se calcula por lo general observando el aumento de ingresos para una persona alfabeta sobre los de una analfabeta. Se presume que este aumento en ingresos representa el valor de la alfabetización en el mercado.

El valor monetario del beneficio se compara con el costo de operación del proyecto. Esta proporción le brinda a los planificadores del proyecto un indicio del valor general del proyecto. Aunque este tipo de evaluación no incluye muchos de los beneficios no económicos de la alfabetización, el análisis de costos y beneficios provee un instrumento para ayudar a una nación a determinar como ha de distribuir sus escasos recursos.

El estudio de la eficacia de costos es la comparación de medios de alcanzar metas. Para los programas de alfabetización, ésto se calcula por lo general como el costo de alfabetizar a los adultos versus el costo de ampliar el sistema escolar para alfabetizar a más niños. El efecto sobre las tasas generales de alfabetización se calcula para ambas circunstancias para determinar cuál tiene el mayor efecto en la tasa de alfabetización por la misma cantidad de dinero.

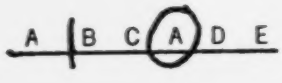
Las evaluaciones agregadas también examinan la eficiencia de un programa educacional. Estos datos pueden ser de gran utilidad para el educador al evaluar y mejorar el proyecto. Para entender mejor la eficacia del programa, el progreso del aprendiz se debe medir mediante exámenes.

Para examinar el progreso del aprendiz, el evaluador debe estudiar bien los objetivos iniciales de instrucción. Muchas evaluaciones erran al mirar solamente la meta del proyecto. Esto de por sí provee una medida muy pobre de la realización de un proyecto. El medir el logro de los objetivos educacionales puede brindar una mejor idea.



Por ejemplo, la meta de un proyecto puede se la de que los aprendices logren un nivel de lectura de cuarto grado de escuela primaria. Muchos aprendices pueden haber aprendido todas las letras del alfabeto, o quizás hasta cientos de palabras; algunos pueden haber adquirido algunas habilidades de la escritura. Aunque no todos los aprendices hayan logrado la meta del proyecto, éstos pueden haber completado algunos de los objetivos. Dentro de cada objetivo, los aprendices pueden haber desarrollado algunas o todas las habilidades requeridas. En este caso, una descomposición del nivel de habilidades brindará una idea muy clara del progreso de los aprendices.

Los procedimientos evaluadores deben ser diseñados con relación a los objetivos específicos de aprendizaje del proyecto. Si los aprendices han de ser capaces de reconocer cada letra del alfabeto, un exámen sencillo les pediría que dibujaran un círculo alrededor de las letras escogidas de entre un grupo de letras diferentes. Si el objetivo es el de que los aprendices puedan escribir las letras del alfabeto, el maestro puede examinar esta habilidad dictando las letras para que los aprendices las escriban. Pruebas similares se desarrollarían para medir el progreso del aprendiz en lograr todos los objetivos del proyecto.



Los resultados de estos exámenes miden el desarrollo de cada aprendiz con relación a los objetivos del programa en una escala de cero a 100 por ciento; también muestran el nivel de logro de la clase para cada objetivo. Esta información puede señalar áreas donde la enseñanza sea deficiente, como por ejemplo en la transición de letras a palabras o del simple reconocimiento de las letras y palabras a la comprensión del significado de las mismas. Además, los planificadores pueden utilizar los resultados de las pruebas para dilucidar cambios en el diseño del proyecto que pueda llevar al desarrollo de un mejor programa.

Evaluación formativa. La evaluación formativa permite un proceso constante de reacciones y evaluaciones a través del programa. A la vez que la meta de la evaluación agregada es la de determinar si el proyecto total está funcionando o si es económico, la meta de la evaluación formativa es la de brindar información para la mejora inmediata del programa. Las fuentes de datos de la evaluación formativa lo son los exámenes, los aprendices, los maestros y la facultad el proyecto al igual que observadores imparciales.

Los ejemplos de exámenes presentados en la discusión sobre la evaluación agregada pueden utilizarse como modelos de pruebas en la evaluación formativa. Sin embargo, para este tipo de evaluación, los resultados generales son de menor valor que las correlaciones entre los resultados altos y bajos con algunos factores del diseño de proyectos. Si algunos maestros están utilizando materiales o métodos diferentes a los de otros maestros, y si sus aprendices están obteniendo resultados más altos, es hora de probar esos métodos y materiales en las otras clases. Si los resultados muestran una relación inversa entre la edad del maestro y el éxito de los aprendices, se debe considerar reclutar a maestros más jóvenes.

Los aprendices, los maestros, el personal del proyecto y los observadores imparciales, pueden hacer observaciones muy valiosas que pueden mejorar el diseño del proyecto. Sin embargo, los mismos pueden estar reacios a ofrecer críticas sobre el proyecto. El modelo de reacción presentado en la sección de entrenamiento de maestros en el capítulo cuarto, es una buena forma para estimularles a compartir sus observaciones a la vez que asegura que no se olviden los elementos positivos del diseño del proyecto.

El evaluador debe llevar a cabo sesiones regulares con cada uno de estos grupos para asegurar sus reacciones sobre los elementos que brindan el éxito al proyecto y cómo mejorarlo. El personal del proyecto debe considerar todas las sugerencias y hacer modificaciones en lo posible. Entonces, el evaluador debe asegurarse de apreciar las fuentes de datos para cualquier acción que se tome. Si no se toma ninguna acción sobre alguna sugerencia en particular, se debe explicar la razón para tomar esa medida. El proyecto puede obtener buenas reacciones si muestra el uso de las sugerencias ofrecidas por los miembros. Los aprendices, los maestros y el personal del proyecto sentirán que están participando más activamente en el mismo y que tienen algún control sobre los factores de diseño del proyecto.

Informes del progreso de los aprendices. Los adultos pueden oponerse al uso de pruebas objetivas formales para evaluar su progreso. Si se ejerce demasiada presión para la realización de dichas pruebas, ésto puede socavar la motivación para continuar con las clases. Sin embargo, ver el progreso que han realizado en el proyecto por medio de alguna clase de proceso de evaluación puede ser fuente de gran satisfacción para los aprendices.

Un informe del progreso del aprendiz brinda esta información sin los efectos negativos de una prueba formal. Para lograr ésto, las mismas clases de formatos de pruebas que se presentaron en la sección sobre la evaluación agregada podrían sugerirse como maneras para que los aprendices se autoevalúen. Los aprendices no deben tener que compartir los resultados de su exámen con nadie. También deben tener la opción de no tomar el exámen. Se debe aclarar bien que el exámen es para medir el progreso de cada aprendiz individual y no su posición comparada con el resto de la clase. Una representación gráfica puede ser útil para permitirle al aprendiz ver su progreso individual. Una gráfica que marque el progreso de cada aprendiz con relación a las metas del curso ayudará a demostrar cuánto han aprendido. Por ejemplo, el maestro puede construir una gráfica con incrementos para cada letra y para cada palabra en la lista de palabras. El estudiante puede observar cómo su barra se extiende en la gráfica a medida que aprende cada letra o palabra nueva.

CAPITULO SIETE

MATERIALES DE INSTRUCCION

Los materiales de enseñanza de alfabetización, al igual que los métodos de enseñanza, deben estar preparados teniendo presente las necesidades y aspiraciones expresadas por los aprendices, ya que estos materiales ayudan a complementar las actividades en el salón de clases. Estos materiales deben estar diseñados para complementar los métodos utilizados en el proyecto de alfabetización. Muchas veces ésto requerirá que el maestro modifique los materiales provenientes de otras fuentes o que desarrolle nuevos materiales ajustados a las necesidades de un grupo en particular.

Alfabetización visual.

Las discusiones sobre los materiales de enseñanza, los cuáles muchas veces dependen de las imágenes visuales, tienen que comenzar con el concepto de la alfabetización visual. Este término puede ser definido como la habilidad para entender el lenguaje visual de los retratos y dibujos.

A través de todo este manual, se han utilizado ilustraciones para hacer que el texto sea más interesante y fácil de entender. Se han incluido asumiendo que los lectores tienen alguna experiencia con la comunicación y el aprendizaje utilizando ilustraciones. Sin embargo, entendemos que no podemos asumir que todos los lectores tienen dicha experiencia. Como sucede con la lectura, la alfabetización visual incluye la habilidad para observar imágenes abstractas y "convertirlas" en objetos, sentimientos o acciones reales. Cuando alguien lee la palabra "correr", inmediatamente la asocia con la acción de correr. Cuando mira un dibujo de un niño corriendo, también hace la asociación con la acción. Aún cuando el dibujo es mucho más representativo de la acción, sigue siendo una abstracción y no la realidad.

Para los individuos acostumbrados a observar las imágenes en papel, en la televisión y en las películas, la alfabetización visual es una destreza muy bien desarrollada que es como parte de su persona. Las personas que han crecido en un ambiente donde los retratos y otros medios visuales no existen o son escasos, muchas veces malinterpretan las fotos o dibujos. Los estudios han demostrado que aún las fotografías y dibujos realísticos pueden malinterpretarse por la gente de las culturas que casi no utilizan las ilustraciones o materiales gráficos.

Existe un número de factores contribuyentes a la malinterpretación de las imágenes visuales:

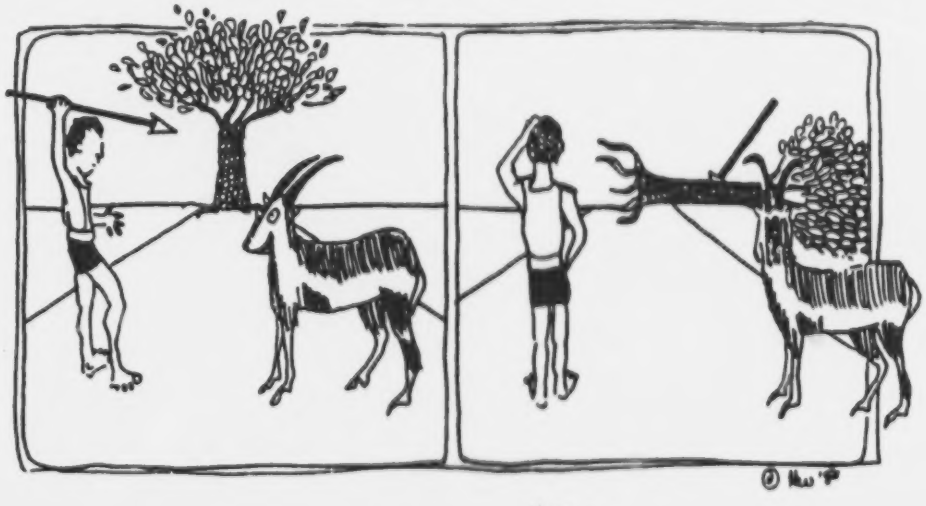
a) Los factores culturales afectan el uso de los símbolos visuales. Por ejemplo, cuando un norteamericano ve el dibujo estilizado de un ojo que es el símbolo de una cadena principal de televisión, él inmediatamente sabe lo que significa. Si alguien de la isla de Java viera el mismo símbolo, no sabría su significado ni se daría cuenta que es la representación estilizada de un ojo. Por otra parte, si el norteamericano viera un títere (shadow puppet) de la región de Wayang en Java, lo más seguro es que no entendería lo que representa. La persona oriunda de Java sabría el nombre del dios o persona que el títere representa, y hasta podría explicar la historia y la personalidad del personaje.

b) El tamaño podría causar malinterpretaciones. Una mosca que se dibuja al tamaño de un pedazo de papel podría malinterpretarse ya que las moscas son en realidad muy pequeñas. Si el observador ha desarrollado habilidades pobres de alfabetización visual, quizás tenga dificultad para hacer la transferencia del dibujo a la realidad.

c) Se puede malinterpretar la perspectiva. Los detalles del fondo pueden confundir a los observadores que no están familiarizados con el concepto visual de la perspectiva. Por ejemplo, un dibujo de un hombre listo para tirarle una lanza a un antílope dibujado al frente con un árbol dibujado al fondo, puede ser muy malinterpretado si el árbol queda entre el cazador y el animal. El dibujo de las cabezas de dos personas conversando puede parecer como dos pelotas o dos cocos. Por supuesto, ésto sucede ya que el observador nunca ha visto cabezas que no están unidas a los cuerpos.

d) El color puede causar confusión. Por razones económicas, los materiales de alfabetización se reproducen por lo general en blanco y negro. El color es muy importante para la identificación de algunos objetos. En la India, una mujer observó una foto de ella tomada seis meses atrás y dijo que ésa no podía ser ella porque la mujer en la foto estaba vistiendo un sari rojo. Esta mujer no tenía un sari rojo al momento de mirar la foto, aunque lo había usado seis meses atrás.

Estos problemas pueden evitarse de varias maneras. Primeramente, se pueden utilizar las imágenes existentes comprendidas por la mayoría de las personas en la cultura. Segundo, se pueden utilizar las ilustraciones que han probado ser más fáciles de entender. Tercero, el educador debe pre-examinar todas las ilustraciones para asegurarse que pueden ser entendidas por los aprendices. Cuarto, el maestro puede enseñarle a los aprendices a leer las ilustraciones, es decir, a alfabetizarse visualmente. Utilizar todos estos métodos en forma combinada ayudará a asegurar que las ilustraciones usadas para apoyar los esfuerzos de alfabetización pueden ser entendidas bien por todos los aprendices.



Utilizando las imágenes existentes.

Para estar seguros de que la imagen se entiende, el maestro debe comenzar utilizando objetos reales. Este enfoque tiene algunas limitaciones. Aunque utilizar una roca, una manzana o un árbol es una forma muy buena para demostrar su significado, algunos conceptos tales como el poder, la libertad, el respeto y la dignidad, son muy difícil de visualizar. Otros conceptos, como el concepto del padre o la madre, pueden ser muy ambiguos. El dibujo de una mujer con un niño puede representar a la madre; puede representar a la mujer o el nacimiento de un niño. Aún el señalar en el salón a una persona que sea madre puede no ser muy claro, ya que ella también es mujer y tiene un nombre.

Cada cultura tiene una iconografía propia. La iconografía es la representación cultural artística por medio de ilustraciones, retratos, figuras e imágenes. La iconografía puede ser utilizada en las máscaras para los bailes tradicionales, en los dibujos en las paredes de las casas, en objetos religiosos, en los vestuarios de teatro, en las funciones de títeres o en los diseños de telas. Las maneras que tiene la cultura para representar los conceptos, la gente y los cuentos, pueden servir como ayuda para la instrucción. Otros objetos, como los objetos religiosos, pueden no ser apropiados.

En casi todas las comunidades en el mundo es posible encontrar personas que puedan dibujar. Por lo general, estas personas están acostumbradas a dibujar en maneras que pueden ser entendidas por los demás. Por ejemplo, en la India, las mujeres que dibujan en las paredes de sus casas escenas de historias religiosas pueden ayudar a ilustrar los materiales educacionales. Las ilustraciones serían fáciles de entender por la gente de esa área, aún cuando podrían ser difíciles de entender para el educador.

Imágenes fáciles de entender.

Hay varios estilos de dibujos y fotografías que pueden ser utilizados como ilustraciones. Los ejemplos que mencionamos más adelante han sido probados en cuanto a su entendimiento.

Las figuras 1,2 y 3 son las más abstractas y las más sencillas de dibujar. Hay muy pocos detalles en el sujeto, y en el trasfondo. Este nivel de ilustración puede ser suficiente,

dependiendo de las habilidades del aprendiz para entender los conceptos abstractos, la habilidad del maestro para comunicarse y de otras ayudas visuales que estén siendo utilizadas para complementar estos estilos de dibujo.

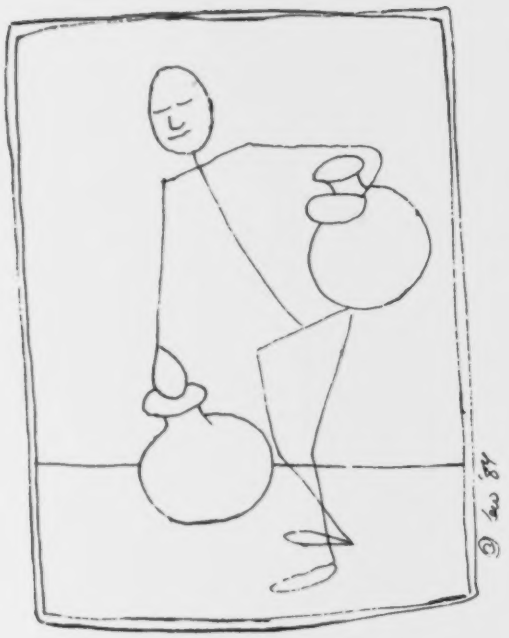


figura 1

figura 2

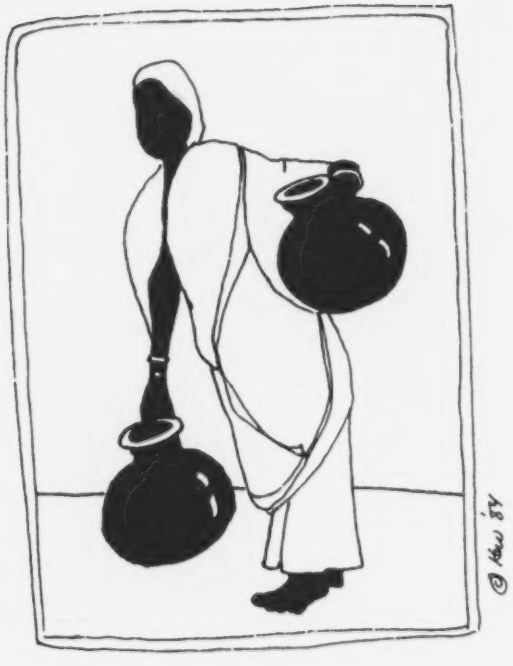


figura 3

Las figuras 4 y 5 son mucho más realísticas y son muy difíciles de dibujar. Aunque ambos estilos presentan al sujeto y el trasfondo en detalle, solamente la figura 5 tiene un trasfrondo detallado. Los estudios han demostrado que demasiados detalles pueden distraer la atención y restarle al conocimiento de la misma manera que cuando no se incluyen suficientes detalles.

figura 4

figura 5

Las figuras 6 y 7 son fotografías. La figura 6 incluye muchos detalles. La figura 7 ha incluido solamente al sujeto.

figura 6

figura 7

Los estudios recientes indican que las ilustraciones como la figura 4 son más fáciles de entender. Las ilustraciones como las figuras 5 y 7 también son muy eficientes en la comunicación con los analfabetas. Hay hallazgos disponibles de los estudios de alfabetización visual en Nepal y Lesotho, así como puede que haya a la mano estudios en el país donde el educador está trabajando. A la vez que estos estudios pueden ayudar a especificar las alternativas de diseños, el educador debe también utilizar los métodos para pre-evaluar las ilustraciones sugeridos en la próxima sección para determinar cuáles de estos estilos ha de trabajar mejor en su comunidad.

No importa el estilo de ilustración que se utilize, hay varios aspectos que considerar en cuanto a la comprensión. El objeto en sí puede que no sea familiar para los observadores, la imágen puede no reflejar bien la cultura, o el dibujo puede estar mal dibujado. Algunas "marcas" que son parte de los dibujos pueden ser difíciles para entender. Las flechas no necesariamente indican dirección, y las X´s no necesariamente sugieren algo negativo. El uso erróneo de las escalas, tales como el dibujar una mosca a un tamaño exagerado; muy pocos o demasiados detalles; perspectiva errónea; y relaciones complicadas de espacio contribuyen a las malinterpretaciones de los dibujos. Un grupo de dibujos que demuestre una secuencia tiene que estar presentado con mucha claridad ya que los analfabetas no están acostumbrados a seguir el patrón común de lectura de izquierda a derecha o de derecha a izquierda.

A medida que el educador comienza a planificar las ilustraciones, debe tener presentes los recursos disponibles. El educador puede que tenga que producir las imágenes él mismo, y puede encontrarse en la situación donde no hay facilidades fotográficas disponibles. Esto puede imponer ciertas restricciones en el tipo de ilustraciones que pueden ser utilizadas en el programa de alfabetización.

Pre-evaluando.

Aún cuando los materiales de instrucción contienen ilustraciones comunes al medio-ambiente del aprendiz, éstas deben ser pre-evaluadas para determinar que sean fáciles de entender. Esta pre-evaluación asegurará que el mensaje que se supone que transmiten las ilustraciones es exactamente lo que los aprendices están percibiendo. Por medio de esta pre-evaluación de los materiales, el educador obtiene información valiosa que puede ayudar a mejorar las ilustraciones antes de invertir el tiempo y esfuerzo para producir las copias finales.

Esta pre-evaluación no tiene que ser detallada. El educador debe decidir lo que quiere transmitir con cada dibujo; debe mostrarle cada dibujo a aprendices potenciales o a personas con las mismas necesidades que los aprendices. El educador les debe pedir que describan lo que ven. Si lo que estas personas ven y lo que los dibujos están tratando de transmitir es lo mismo, las ilustraciones son buenas. Si hay confusión sobre el significado de las ilustraciones, o si algunas personas ofrecen respuestas incorrectas, el evaluador debe continuar preguntando sobre lo que el dibujo representa. Si la respuesta es incorrecta de nuevo, ésto quiere decir que la ilustración no está cumpliendo su cometido. Si la respuesta es correcta esta segunda vez, el evaluador debe tratar de determinar el por qué hubo confusión al principio. Esto debe proveer información útil que sirva para mejorar los dibujos.

Al conducir una pre-evaluación, las ilustraciones deben ser idénticas a como han de aparecer en los materiales de instrucción. Estas ilustraciones deben ser del mismo tamaño y color ya que estos factores son de gran importancia para la co[illegible]nsión. Si el proyecto de alfabetización es pequeño, la pre-evaluación puede conducirse informalmente con unos cuantos aprendices potenciales. Si el proyecto es grande se puede utilizar una muestra de los aprendices.

Los procedimientos científicos comunes para determinar el tamaño y composición de la muestra son muy complicados. Sin embargo, existen normas generales que pueden asegurar la utilidad de la evaluación. La población total de aprendices puede dividirse en grupos representativos de la diversidad de los aprendices. Por ejemplo, puede formarse un grupo de hombres y un grupo de mujeres. Si existen diferencias étnicas o tribales en la población, debe formarse un grupo de cada una. Debe haber grupos representativos de todas las demás características, rurales o urbanas, llanuras o montañas, tierra adentro o áreas costeras. El evaluador debe utilizar su propio juicio para asegurarse de

que cada diferencia significativa está representada en un grupo por separado. Después se debe evaluar a por lo menos 25 personas de cada grupo. Las restricciones de tiempo, dinero y otros factores pueden limitar el número total de sujetos que pueden evaluarse. Sin embargo, hay que evaluar a varias personas de cada grupo para asegurar la validez de los resultados.

Desarrollando las habilidades de alfabetización visual

Las sociedades urbanas e industrializadas dependen de los símbolos escritos para el desarrollo de comunicaciones importantes: señales de tránsito, letreros de salidas y letreros con los nombres de tiendas y oficinas. Las imágenes visuales con o sin palabras pueden utilizarse también: señales para detener el tránsito, señales de una sóla vía y símbolos de venenos. A la vez que algunas de estas imágenes pueden ser importantes para los aprendices, éstos puede que no aprendan a leerlas todas. El maestro debe tomar en consideración el desarrollo de la alfabetización visual como un objetivo importante del proyecto de alfabetización.

Si los aprendices tienen niveles bajos de alfabetización visual, el maestro puede considerar añadir ilustraciones a los materiales como una forma de ayudarles a mejorar su destreza visual. El maestro puede hacer un esfuerzo adicional para ayudar a los aprendices a identificar los objetos o conceptos presentados utilizando las ilustraciones a la misma vez que repasa otros aspectos del programa de alfabetización. Sin embargo, las otras partes del programa de alfabetización no deben depender de la comprensión de las ilustraciones.

El maestro puede enseñar los símbolos visuales de la misma manera que enseña las letras y palabras; a medida que los aprendices obtienen mayor fluidez en cuanto a la comprensión de estas imágenes, se pueden incluir más ilustraciones en los materiales. La pre-evaluación de las ilustraciones puede proveer los datos sobre qué tipos de ilustraciones pueden entenderse bien y cuáles no. Con este tipo de información, el maestro puede preparar un grupo de ilustraciones que incluya ilustraciones simples y complejas.

El maestro debe comenzar su enseñanza comparando las ilustraciones con el objeto real que representan. Por ejemplo, el dibujo de una manzana se debe presentar junto con una manzana real. Con algunos de los estilos simples de dibujos, el maestro puede demostrar cómo se hacen y estimular a los estudiantes a crear los suyos propios. Ya que el aprendizaje de la alfabetización visual requiere el uso de ilustraciones, el maestro ha de mantener un buen número de dibujos y fotografías para complementar su actividad.

Preparando los materiales.

La oficina para la Colección e Intercambio de Información del Cuerpo de Paz (ICE) tiene información sobre cómo preparar y reproducir los materiales simples con los recursos que se puedan obtener localmente. Ya que esas publicaciones se mencionan en el Capítulo Nueve de este manual, no presentamos aquí las técnicas detalladas para la producción de materiales. Se pueden seguir las siguientes normas para asegurar que el desarrollo de los materiales sea sencillo y efectivo.

El educador debe examinar primeramente lo que ya existe. Aunque estos materiales no sean perfectos, pueden modificarse o ajustarse a las necesidades específicas. El educador quizás pueda utilizar las ilustraciones e incluir un texto nuevo que sea más útil. También, las ilustraciones en los materiales pueden recortarse, y los aprendices pueden decidir sobre qué texto incluir con las mismas.

Los artistas y escritores locales constituyen otra fuente de materiales. Los aprendices pueden dibujar, recortar retratos de panfletos o tomar fotografías para usarse como materiales de instrucción. Las oficinas gubernamentales locales pueden tener máquinas copiadoras, maquinillas u otro equipo que pueda utilizarse también en la preparación de materiales.

Pueden necesitarse muchas copias de algunos materiales para las actividades de la clase. Algunas de las publicaciones disponibles por ICE describen cómo hacer ésto utilizando serigrafías y reproducción. Ambas técnicas pueden parecer más difícil de lo que son en realidad. Cuando surgen problemas de reproducción de copias, se debe intentar el uso de formatos de tamaño más grande que el que la clase usa para leer, tales como dibujos y palabras en murales. El educador puede producir también muchas copias individuales de materiales de práctica de lectura y distibuirlas entre los aprendices.

Materiales creados por los aprendices.

Quizás el mayor recurso para la producción de materiales educativos lo son los mismos aprendices. Con un poco de ayuda, los aprendices pueden crear sus propios materiales de aprendizaje. Esto es así especialmente cuando los aprendices crean materiales sencillos de lectura después de haber aprendido los elementos básicos de lectura. La mayoría de estos materiales están hechos para los niños y son de muy poco interés para los aprendices adultos. Inicialmente, los aprendices necesitan una alta motivación para leer cuando sus habilidades son mínimas. Los materiales que ellos mismos crean pueden brindar esa motivación. Si hay varias clases llevándose a cabo al mismo tiempo, cada una puede crear materiales y compartirlos con las otras.

Cualquiera que sea la materia de estudio, la literatura para los nuevos lectores debe estar basada en su familiaridad con el tema presentado. Una fuente de esta materia de estudio lo puede ser la conversación diaria. Esta conversación puede incluir cuentos o historias tradicionales y sucesos en las vidas de la población. Van Dyken, en su trabajo realizado en Nigeria, encontró que algo sumamente importante para la producción de materiales de lectura creados por los aprendices lo era la presentación de la información en una manera fácil de leer y entender por el lector. Si se va a utilizar el lenguaje oral como fuente para los materiales de lectura, todo debe ser escrito por alguien en la comunidad que pueda presentar en forma natural patrones y conceptos de pensamiento auténticos. Estos cuentos pueden ser grabados en cintas magnéticas y transcritos más adelante.

Si se puede utilizar la fotografía utilizando equipo disponible en la comunidad, el educador podría pedirle a los aprendices que dramatizasen los cuentos y produjeran una fotonovela, o tirillas cómicas utilizando fotografías en vez de dibujos. Si no es posible utilizar la fotografía, un artista local podría dibujar los dibujos necesarios.

Otra fuente de contenido para los materiales es la información que la gente quiere mantener en forma permanente. La gente puede querer hacer referencia a un libro sobre información agícola, información de salud, estadísticas vitales y genealogía, un calendario de festividades, o un diario del agua disponible de un sisttema de riego. El educador puede producir un libro que provea toda esta información en forma sencilla y que le permita a la clase ayudar a mantenerlo al día.

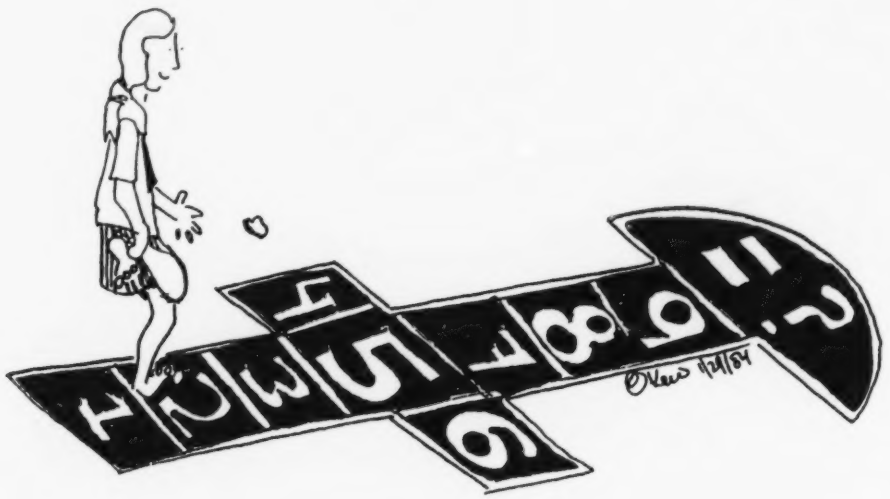
Si los aprendices están participando activamente en la preparación de los materiales, el maestro puede estar seguro de que ellos han de interesarse en leerlos. Los aprendices quizás estarán interesados en leer materiales similares creados por otros grupos de clase, y quizás querrán compartir los materiales que ellos han creado. Este interés es una fuerte motivación para la práctica de nuevas habilidades de lectura y mantiene a los aprendices activos en el programa de alfabetización.

Preparando juegos educativos

Los juegos educativos son muy buenos para la enseñanza de habilidades que tienen que practicarse con mucha regularidad para que los participantes los puedan aprender bien -- por ejemplo, aprender el alfabeto o aprender a deletrear las palabras. Los aprendices participan en los juegos porque éstos son divertidos. Se logra el aprendizaje sin tener que pasar el enorme trabajo de memorizar demasiadas cosas.

Para crear un juego, el educador debe primero determinar lo que está tratando de enseñar. Debe tomar un objetivo y dividirlo en partes individuales. Por ejemplo, si el objetivo es el de sumar, el aprendiz debe sumar dos números y lograr un tercer número que sea la suma de los otros dos. La actividad puede dividirse en tres partes, los dos números que se están sumando y la suma.

Un juego debe estimular la máxima participación de los aprendices y debe estar diseñado para funcionar con la mínima participación de parte del maestro. En el ejemplo, el educador podría preparar un grupo de naipes que contengan ecuaciones o números para sumarse, y otro grupo de naipes con las respuestas. Los naipes con las ecuaciones se le dan a un grupo y los naipes con las respuestas se le dan a otro grupo. El primer grupo presenta una ecuación y el otro grupo ha de hallar la respuesta. Como práctica adicional, el segundo lado puede presentar la respuesta, y el primer grupo debe hallar la ecuación.



En su libro Games and Simulations in Literacy Training, David Evans describe las variables que han de considerarse en el diseño de los juegos:

a) Objetivos del aprendizaje. La habilidad que ha de aprenderse en el juego debe ser clara, y los participantes en el juego deben usarla la mayor parte del tiempo. El diseñador del juego debe comenzar con esa habilidad y progresar en el juego a medida que se utiliza esa habilidad en forma eficaz. En los juegos más sencillos, se puede enseñar el reconocimiento de las letras. En este tipo de juego, los participantes pueden avanzar a medida que reconocen las letras.

b) Habilidades sencillas o múltiples. Un juego puede ser simple e incluir una sola habilidad, o puede requerir varias habilidades. Por ejemplo, un juego puede requerir el parear letras similares tomadas de un grupo de bloques, cada uno con una letra. O quizás, el juego puede requerir que el aprendiz seleccione las letras que deletreen una palabra que corresponda al dibujo de un objeto. Algunos juegos, como los juegos de dados, pueden ser utilizados para niveles de habilidades sencillas o múltiples.

c) Suerte versus habilidades. El resultado de un juego puede ser determinado por las habilidades del jugador, por la suerte o por una combinación de ambos factores. Para los juegos educacionales, la destreza sería el mejor enfoque, pero los juegos donde la suerte es un factor importante pueden añadirle vida a una actividad.

d) Cooperación y competencia. Algunas sociedades le dan un alto valor a la competencia individual. Los juegos son muchas veces diseñados para la competencia individual pero las reglas pueden ser modificadas para permitir la competencia entre los grupos o la competencia contra una "fuerza" externa como el tiempo o la calidad.

e) Actividades individuales versus actividades en grupo. Un juego puede ser diseñado para ser jugado por un individuo sólo o por un grupo. Los juegos que pueden ser jugados por los individuos son particularmente útiles para ayudar a los aprendices lentos a practicar las habilidades o para estudiar por su cuenta después de las clases.

f) Confrontaciones decisivas (showdown) versus estrategias. Los juegos pueden incluir una estrategia para ganar o pueden ser ser ganados basados en un criterio específico. Un juego de confrontación decisiva incita a los jugadores o al jugador contra un criterio de éxito con poca o ninguna referencia a los otros jugadores. En un juego de estrategia, el jugador tiene que considerar las movidas de los otros jugadores para poder ganar.

Los juegos que se juegan en la comunidad pueden muchas veces ser modificados para fines de la alfabetización. En un proyecto de educación no formal en Ecuador, la comunidad

resultó ser una rica fuente de juegos ya establecidos así como de ideas para nuevos juegos o modificaciones de los ya existentes. Los ejemplos en la próxima sección deben brindarle al lector un número de buenas ideas para crear juegos de alfabetización.

Materiales de Muestra

Esta sección contiene descripciones de algunos materiales educacionales sencillos que pueden ser utilizados para la alfabetización. Los recursos mencionados en el Capítulo Nueve proveen muchas sugerencias adicionales. (La mayoría de los juegos presentados aquí fueron desarrollados en un proyecto en Ecuador implementado por la Universidad de Massachusetts con la ayuda económica de USAID. Las descripciones están tomadas de las publicaciones de la Universidad de Massachusetts mencionadas en el Capítulo Nueve.)

Materiales Tradicionales

Tradicionalmente, las clases de alfabetización han dependido de los libros primarios de alfabetización y en las gráficas de letras, sílabas y palabras. Deben haber disponibles ejemplos de otros programas de alfabetización en el país donde está trabajando el educador.

Las gráficas y los libros primarios deben cubrir el mismo material para poderse utilizar juntos. Su contenido debe estar basado en los objetivos del proyecto.

Las gráficas útiles incluyen las que tienen todas las letras presentadas en la secuencia tradicional del lenguaje que se está enseñando, al igual que las que muestran todas las combinaciones de las consonantes y las vocales. Estas gráficas se utilizan para la enseñanza y pueden ser utilizadas también como referencia por los aprendices durante la clase. También sería útil el tener a mano otra gráfica que muestre las palabras y dibujos de los objetos que representan.

Un libro primario es mucho más difícil de crear. La mayoría de los libros primarios empiezan con una palabra o una oración sencilla y un dibujo en una página. Las páginas que siguen presentan oraciones simples que explican una acción, (por ejemplo, "El hombre está votando"), con una ilustración que represente esa acción. Todas las palabras en la lista inicial de palabras en los objetivos educacionales deben aparecer en el libro primario presentando un número limitado de palabras nuevas en cada página.

Los ejemplos que mencionamos más adelante sobre las páginas de los libros primarios de alfabetización funcional proveen una explicación visual de la necesidad de ilustraciones claras, la presentación de palabras y conceptos claves, maneras de dividir las palabras claves en sílabas y formar palabras nuevas, y de escribir ejercicios.

En el primer ejemplo, proveniente de Indonesia, aparece el dibujo de una camisa en la parte superior de la página. Debajo del dibujo aparecen las palabras en Indonesia Bahasa que significan "Esta es una camisa". Cada palabra está dividida en sílabas y letras. Cada una se junta en sílabas y palabras. Por último se escribe de nuevo toda la oración. Al final de cada página aparecen las letras solas y el número uno. Las páginas sucesivas siguen el mismo patrón añadiendo palabras y números.

1

ini satu baju

ini	satu	baju
i ni	sa tu	ba ju
i n i	s a t u	b a j u
i ni	sa tu	ba ju
ini	satu	baju

ini satu baju

i	s
a	t
u	b
	j
	n

satu **1**

El próximo ejemplo es de un proyecto de alfabetización funcional en Ecuador el cuál enfatizó la presentación de prácticas agrícolas modernas, el concepto clave de que "el suelo necesita abono". Las palabras claves (necesita abono) se repiten inmediatamente debajo de la oración principal y las sílabas de esas palabras -- "ce" y "bo" -- se enfatizan para los ejercicios de lectura y repetición. Entonces, se presentan en impreso y en cursivo varias palabras relacionadas con la agricultura para la práctica de la lectura.

Lección 8

El suelo necesita abono
La tierra orgánica tiene abono

necesita abono

ce ci

ba be bi bo bu

abono	*abono*
abonado	*abonado*
barato	*barato*
basura	*basura*
cerro	*cerro*
cebada	*cebada*
parcela	*parcela*
árbol	*árbol*

En un ejemplo de Tanzania, se utilizan dos dibujos con una palabra escrita debajo de cada uno. Después de que se han discutido los dibujos y las palabras se han practicado, se presentan dos oraciones simples. Las dos palabras se presentan de nuevo para reforzar antes de pedirle a los aprendices adultos que practiquen su escritura.

Somo la 1 (First lesson)

Pamba (Cotton)

Pesa (Money)

Pamba ni mali (Cotton is wealth)

Pamba huleta pesa (Cotton brings money)

Pamba	pesa	pesa	pamba

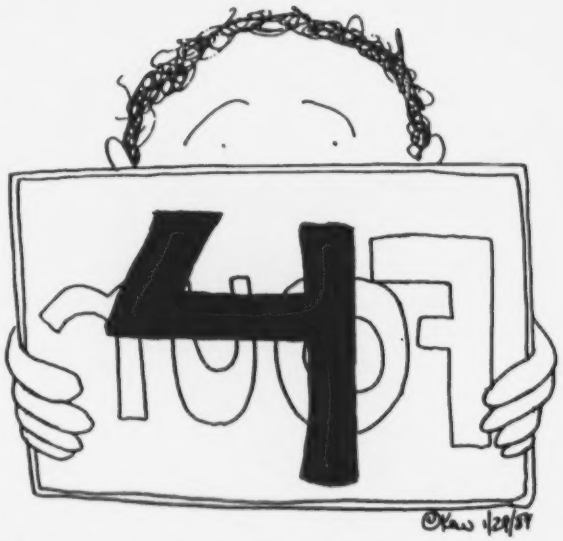
Andika (Write):

Pamba pamba pamba- pamba pamba

Pesa pesa pesa pesa pesa

Tarjetas demostrativas (flash cards)

Estas tarjetas tienen dibujos y palabras que pueden presentarse al frente de la clase para hacer algún cuento o transmitir alguna idea. Las tarjetas se preparan en papel grueso y deben ser suficientemente grandes para que toda la clase pueda verlas. Estas tarjetas son de gran utilidad en los programas de alfabetización. En particular, estas tarjetas son muy buenas para practicar el material que tiene que ser memorizado: letras, sílabas, palabras, números, signos de puntuación y tablas de matemática.



Las tarjetas deben contener solamente muy poca información en cada lado. Por lo general, se puede escribir una pregunta en un lado y la respuesta en el otro. Estas tarjetas pueden prepararse muy fácilmente a mano utilizando un marcador de tinta, pintura o carbón.

En su escrito Curriculum Development for Functional Literacy and Nonformal Education Programs, Bhola describe seis pasos que se deben seguir en el diseño de las tarjetas demostrativas:

a) El diseñador de los materiales comienza con una declaración oral de los objetivos educacionales del mensaje.

b) Se discute con los clientes la idea de transmitir este mensaje mediante un grupo de tarjetas demostrativas.

c) Se deciden las preguntas sobre el tratamiento visual: ¿se deben usar fotografías? ¿dibujos? ¿tirillas cómicas? Al tomar estas decisiones, se ha de considerar el nivel de alfabetización visual de los aprendices.

d) Se prepara un tablón historial: ¿qué tarjetas han de contener qué imágenes visuales? ¿en qué secuencia ha de transmitirse el mensaje?

e) Se desarrollan las ilustraciones, se añaden las palabras y se pre-evalúan los materiales.

f) Se terminan de hacer los dibujos y epígrafes y se desarrollan las notas de discusión para cada tarjeta con el fin de ayudar al maestro a dirigir la discusión.

Al principio, las tarjetas demostrativas pueden utilizarse para presentar material nuevo. Esto se puede hacer sosteniendo la tarjeta y explicando lo que está representado en ella. Cuando la

información se ha presentado, las tarjetas pueden utilizarse para la práctica. Las tarjetas demostrativas se pueden utilizar también por un aprendiz para enseñar la clase o para la práctica individual entre dos aprendices. El maestro puede también darle una tarjeta a cada aprendiz y pedirle que forme una palabra con la sílaba o la letra descrita en la tarjeta o que componga una oración o un cuento utilizando la palabra en la tarjeta.

El Chulo

El Chulo, que se asemeja a un juego de apuestas tradicional en el Ecuador, permite la práctica de aparear palabras con dibujos de animales. Los materiales necesarios son tres dados, un grupo de naipes y un tablón de juegos. Cada cara de los tres dados contiene el dibujo de un animal. El tablón de juegos consiste de cuadrados, cada uno con el nombre escrito de un animal y el número de puntos para cada animal. Cada naipe contiene el nombre escrito del animal.

Para jugar, los naipes se entremezclan y se distribuyen a los jugadores. Los jugadores escogen tres de sus naipes y las colocan en los cuadrados correspondientes en el tablón de juegos. Esto representa sus apuestas a la espera del resultado de los dados. Si los animales en los dados son iguales a los de las apuestas, el jugador obtiene el valor de los puntos en el cuadrado. Los jugadores han de mantener un total de puntos que represente el valor de sus apuestas ganadoras. Ya que a algunos de los animales se les ha concedido arbitrariamente un valor más alto que a otros animales, los aprendices se inclinarán a favorecer ciertos animales en sus apuestas. El sapo es el animal con el número más alto de puntos. Cuando un jugador gana la apuesta con el sapo, gana el juego automáticamente.

Al jugar "El Chulo", los aprendices tienen que parear la palabra escrita en los naipes con la palabra escrita en el tablón de juego (reconocimiento de palabras). Cuando se tiran los dados, los aprendices tienen que parear un dibujo con la palabra correspondiente (significado de palabras). Para modificar el juego y su contenido, el educador podría cambiar los dibujos y las palabras para ampliar el vocabulario (reconocimiento de palabras y sus significados) de los aprendices.

Concentración

El juego de concentración ayuda en el desarrollo de la destreza en memorización utilizando la información y asociaciones necesarias para la alfabetización. El juego consiste de grupos de 15 pares de naipes. Un par puede consistir de letras, sílabas, palabras o dibujos idénticos o complementarios. Un par complementario puede ser un dibujo y su palabra escrita equivalente, la primera sílaba y la última sílaba de una palabra de dos sílabas, o dos palabras comenzando con la misma letra.

Para jugar, todos los naipes se entremezclan y se ponen cara abajo en hileras. El primer jugador vira un naipe y luego otro. El jugador busca un igual en los naipes. Todos los jugadores tratan de recordar el lugar de los naipes que ya han visto. El próximo jugador vira un naipe y luego otro buscando un igual. Cuando un jugador logra hacer un par, toma los naipes y los coloca al frente. Entonces toma otro turno. El juego continúa hasta que todas los naipes se han apareado. El ganador del juego es la persona que tenga la mayoría de los pares iguales.

El juego de concentración enseña el reconocimiento de las letras y palabras así como ayuda al aprendiz a memorizar la imágen de las palabras y letras. Cualquier número de combinaciones de letras, sílabas, palabras y dibujos puede ser diseñado.

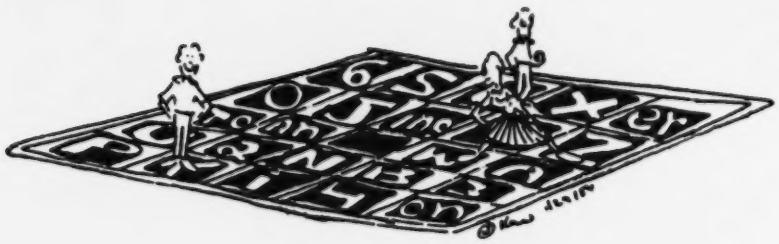
Lotería

La lotería intenta reforzar las asociaciones audiovisuales, el reconocimiento de las letras y las palabras, y la adquisición del vocabulario. Este juego necesita de un facilitador para ayudar a los jugadores. Seis tablones de juego se dividen en doce cuadrados. En cada cuadrado aparece el dibujo de un objeto. Se necesitan setenta y seis cartones pequeños, cada uno con una palabra escrita que corresponda a un objeto en uno de los seis tablones. La primera letra de cada palabra se escribe en un color diferente al resto de la palabra para así poner énfasis en las letras específicas del alfabeto. Se intenta incluir cada letra del alfabeto al principio de por lo menos una palabra.

Cada jugador recibe un tablón de juego. Los cartones pequeños con las palabras escritas se ponen en una bolsa, y el facilitador las va sacando una a una. El facilitador puede leer la palabra, o simplemente mostrarla y así estimular a los jugadores a que la lean. El facilitador le entrega el naipe al jugador que tiene el dibujo que le corresponde a la palabra en el naipe, y el jugador lo coloca encima del cuadrado con el dibujo correspondiente. El primer jugador que cubra todos sus dibujos es el ganador.

Con los jugadores principiantes, el facilitador puede leer el naipe que ha sacado, enfatizando la primera letra. Los jugadores pueden repetir la palabra y buscar entre sus naipes, pronunciar las palabras representadas en sus dibujos, y buscar el dibujo correspondiente a la palabra que se ha leído en voz alta. El jugador que identifica el dibujo correcto recibe el naipe del facilitador. Con los aprendices más avanzados, el facilitador podría requerir que los aprendices escriban la palabra en la pizarra o que escriban una frase o declaración utilizando la palabra para poder recibir el naipe con la palabra escrita.

Este es un juego que le permite al facilitador reforzar el reconocimiento visual y auditivo de las palabras y las letras. Los dibujos pueden ser sustituidos con palabras para el pareo de palabras, con letras para el pareo de la primera letra de una palabra, o con sílabas para completar las palabras de dos sílabas.



Bingo de palabras

El bingo de palabras ofrece buena práctica en el reconocimiento y la lectura de palabras y le brinda a los aprendices la práctica en la escritura de las palabras. Se colocan nueve palabras comunes en cada tablón de juegos para formar dos líneas diagonales. Debajo de cada palabra hay un espacio en blanco (observe el ejemplo).

TIENDA		LECHE
	MADRE / ESTO	
	TODO	
	CASA / AQUI	
ALLA		CULPA

El líder o facilitador del grupo tiene un paquete de naipes conteniendo las mismas palabras.

Para jugar, el facilitador selecciona un naipe y lo sostiene para que los aprendices lo lean. Los aprendices leen la palabra y la buscan en sus tablones de juego. Cuando el aprendiz encuentra la palabra en su tablón, puede marcar el blanco correspondiente con una haba o puede copiar la palabra con un lápiz, dependiendo de su nivel de habilidades. El primer jugador que complete una línea diagonal es el ganador.

Dados con letras

El juego de dados con letras provee práctica en el reconocimiento de las letras y en la combinación de letras, formación de palabras con las letras, y la agrupación de sonidos en secuencias de letras. Se necesita un grupo de dados de madera, de aproximadamente una a dos pulgadas en cada lado. Cada cara de los dados contiene una letra. La frecuencia de la ocurrencia de

cada letra debe corresponder a la frecuencia de esa letra en el lenguaje-objetivo. Para el español ecuatoriano, se utilizaron 11 dados con la siguiente frecuencia:

1. ONRDLT
2. CSSIIH
3. UETY,RR,QU
4. NUSSAN
5. NTIBPU
6. OLOB,LL,CH
7. YRXWKZ
8. AAAEEE
9. AAAEEE
10. USIMRG
11. DCOMPO

Aún cuando esta misma frecuencia puede ser útil en el español de otros países, y aún cuando provee una indicación de lo que se necesita en inglés y francés, el educador debe solicitar ayuda para determinar la frecuencia de la ocurrencia de las letras en el lenguaje de instrucción. Esta información puede encontrarse en estudios recientes. El educador puede también utilizar las palabras que aparezcan en un libro primario de alfabetización para determinar una lista informal de palabras. Para hacer ésto, el educador debe tabular el número de veces que cada letra se ha utilizado en el libro primario. El número total de cada letra debe dividirse entre 66 (11 dados multiplicados por seis lados en cada dado). Este cálculo proveerá el número de caras requeridas para cada letra.

Hay que usar buen juicio al llegar a este punto ya que el cálculo indicará que algunas de las letras necesitarán menos de una cara (éstas deben recibir una cara) y algunas letras necesitan un número entero y una fracción (éstas deben redondearse). En términos generales, las vocales y las consonantes deben ser mezcladas en cada dado, pero las vocales más comunes -- A y E en inglés -- pueden ser combinadas en un dado.

Se puede jugar un juego con dados llamado "Encuentra la palabra". Los participantes tratan de crear palabras utilizando las letras que aparecen después de que los dados se han tirado. El primer jugador que visualize una palabra la declara y trata de crearla con las letras en los dados. Después de que el grupo confirma que la palabra es correcta, el juego continúa y los participantes tratan de encontrar otras palabras. El juego continúa hasta que se acabe el tiempo designado. El jugador que haya formado la palabra más larga es el ganador.

"Construyendo las palabras" es otro de los juegos que se pueden jugar. El primer jugador coloca al frente del grupo la letra de una de las caras del dado. El jugador a su derecha

escoge otro dado y coloca la letra al lado de la primera letra. El propósito del juego es el de ser el primer jugador que complete una palabra. Cuando una palabra se termina, el próximo jugador tratará de añadirle letras para formar una palabra aún más larga. En cualquier momento del juego un participante puede retar al que ha añadido una letra. Si éste último no puede probar que está tratando de formar una palabra legítima, quedará descalificado del juego.

El juego se puede estructurar para que el jugador que complete una palabra tenga puntos anotados en su contra. Esta es quizás una versión más difícil que la anterior. Ambas versiones del juego de "Construyendo palabras" son más difíciles que las del juego de encontrar las palabras, ya que requieren recordar las palabras y su ortografía en forma más directa y activa.

Otra variedad de estos juegos lo es la "Competencia de listas de palabras". Aquí los participantes compiten para formar el número más largo de palabras de una tirada de dados en una cantidad de tiempo específico. Los aprendices pueden competir en grupos o individualmente. En cualquiera de los casos, los participantes alternan entre dos roles: como observadores que reconocen y verifican las palabras formadas por los otros, y como autores de las palabras.

El verdugo (Hangman)

Este juego ha sido jugado por muchos norteamericanos en su niñez. El maestro escribe varios blancos en la pizarra, uno para cada letra de una palabra. Entonces, la clase tiene que adivinar las letras. Cada vez que acierten, la letra se escribe en el blanco correspondiente. Si se equivocan, el maestro dibujará parte de un hombre en una horca. Primero se dibuja la cabeza en forma de un dibujo muy simple. Después se va dibujando el cuerpo, después los brazos y por último la horca y la soga. La clase trata de adivinar la palabra correcta antes de que se dibujen todas las partes del cuerpo.

Tirillas cómicas y fotonovelas

Por lo regular, los libros primarios iniciales se escriben en forma muy simple, resultando en una lectura aburrida. A pesar de que estos libros primarios pueden funcionar bien al principio, los aprendices querrán algo más interesante después que puedan

dominar mejor el lenguaje. Las tirillas cómicas y las fotonovelas son interesantes y fáciles de leer, a la vez que ofrecen una gama más amplia de temas de estudio para los nuevos lectores. Para crear las tirillas cómicas, el educador necesitará a alguien que pueda dibujar. Para las fotonovelas, sólo se necesita una cámara y facilidades para la reproducción de las fotos.

La historia puede provenir de los aprendices mismos. El maestro escribe el cuento utilizando la lista de palabras que los aprendices han estado estudiando. Si hay un artista en el grupo, éste puede dibujar la acción. Si hay una cámara, los aprendices pueden actuar las partes y el educador puede tomar las fotos. Las fotografías se pueden asegurar con pega y las palabras se pueden pegar encima de las mismas.

Si no hay disponibles ni la cámara ni el artista, se pueden obtener retratos de folletos. Esto ocasionará que se necesite mayor creatividad en la escritura de los cuentos. El maestro recortará los retratos y los pegará al papel. Entonces los aprendices han de crear el cuento. El maestro escribirá el recuento y el resultado de esta actividad se convertirá en material de lectura para uso en la clase.

Tablas con fotos y palabras

Si hay disponibles una cámara sencilla y servicios de desarrollo de fotografía, o si hay una cámara "instantánea", los aprendices pueden participar en la formación de su propio tablón de fotos y palabras. Cada aprendiz escoge algo o alguien de su vida que considere ser muy importante para él, y el maestro o uno de los otros aprendices tomará un retrato de esa persona o cosa. Cuando los retratos estén listos, el maestro formará la tabla de palabras utilizando las fotos y las palabras que las representen. Cada aprendiz explicará lo que su retrato significa y el maestro mostrará y explicará la palabra.

Esta tabla puede utilizarse de la misma manera que Freire utiliza sus temas generativos. A pesar de que las palabras quizás no contengan todas las letras y sílabas, el interés del grupo será alto ya que los temas son personales. El maestro puede presentar una palabra en cada sesión durante las sesiones iniciales pidiéndole a cada aprendiz que explique su retrato. Al final de las primeras sesiones, los aprendices podrán reconocer las palabras y habrán adquirido un buen número de habilidades relacionadas entre sí.

Bingo de números

Este juego es uno de fluidez matemática en el cuál los participantes buscan en sus tablones de juego las respuestas a problemas matemáticos que se encuentran en los naipes y son leídos por el facilitador. El juego enseña la suma y la multiplicación de números. Este juego utiliza tablones de juego individuales que incluyen las respuestas a los problemas y un grupo de naipes con los problemas. Los naipes con los problemas pueden incluir la suma y las tablas de multiplicación. Los participantes también necesitarán piedras, semillas u otra clase de marcador.

Para jugar, el facilitador distribuye los tablones de juego, junto con un buen abastecimiento de habichuelas u otros materiales para marcar. El facilitador entremezcla los naipes de juego y comienza a presentar los naipes con los problemas matemáticos. Primeramente, sostiene un naipe en alto. Después de que los aprendices han tenido la oportunidad de tratar de descifrar el problema por sí mismos, el facilitador leerá el problema. Los jugadores que tengan la respuesta en su tablón de juegos cubrirán ese espacio con un marcador. El primer jugador que complete una línea horizontal, vertical o diagonal en el tablón será el ganador. Alternativamente, el juego puede continuar hasta que un jugador haya cubierto todo su tablón.

Los naipes con los problemas se pueden modificar para enseñar el reconocimiento de los números. En esta versión, el facilitador dirá el número en voz alta, o mostrará el número y los aprendices cubrirán el cuadrado en su tabla de juegos. En otra variedad de este juego, los cuadrados representan las letras con el propósito de enseñar el reconocimiento de letras.

Burro

Este juego es uno muy divertido para que los aprendices practiquen las tablas de matemáticas. El juego, basado en un juego indígena del Ecuador, consiste de naipes con problemas o la solución a uno de los problemas. Uno de los naipes tiene la palabra "burro" escrita.

Se distribuyen todos los naipes a los participantes. El participante a la izquierda del que los distribuye inspecciona sus naipes para ver si encuentra algunos pares de problemas y sus soluciones. Si encuentra algún par, lo coloca en la mesa al frente. Después de que los otros participantes hayan verificado que el par es legítimo, el primer participante se vira hacia el participante a su izquierda y sostiene sus naipes sin que éste los pueda ver. El segundo jugador toma un naipe de la mano del primero. Entonces, este segundo jugador trata de parear el naipe con un problema o solución en su mano. Dicho jugador repite el procedimiento. El juego continúa hasta que uno de los jugadores no tenga ningún naipe en su mano. El jugador con el "burro" es el perdedor.

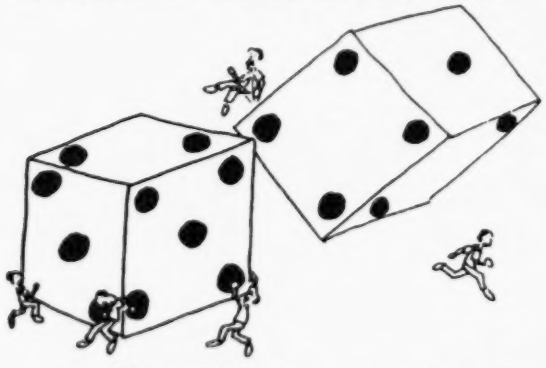
Dados con números

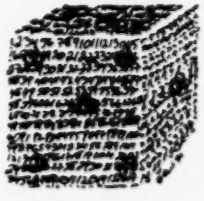
El juego de dados con numeros puede ser utilizado para practicar una amplia gama de habilidades de matemáticas. El juego utiliza un grupo de seis dados con el siguiente formato:

1	7	3	9	5	+
234	890	456	012	678	X-X
5	1	7	3	9	+
6	2	8	4	0	-

Algunos de los juegos que se pueden jugar con los dados son:

"Invirtiendo el dinero". Un jugador escoge un naipe de un montón con cantidades de dinero representadas en cada naipe. El propósito del juego es encontrar formas para gastar la cantidad indicada en el naipe. Cada jugador tira de tres a seis dados y, utilizando los números demostrados, trata de encontrar una combinación matemática que le daría la solución. El jugador podría contar un cuento como: "Yo compré tres libras de cebollas a seis centavos la libra, y así gasté los 18 centavos". El primer jugador que encuentre la solución correcta gana. Se puede utilizar un sistema de puntos en el cuál cada jugador obtenga puntos por sus soluciones correctas y los otros jugadores tengan la oportunidad de mejorar la primera solución utilizando dados adicionales.





"Ecuaciones". Se tira un solo dado para obtener una respuesta. Todos los participantes tiran sus dados, con el número de dados utilizado variando según la destreza, y tratan de formar una ecuación igualando la solución deseada. Se pueden tirar dados especiales con los símbolos de la suma, resta y multiplicación en lugar de los números. En este caso, los otros dados servirían de ayuda. Los principiantes pueden decidir utilizar los dados en la forma que quieran, pero los jugadores con mayor destreza pueden tener que quedarse con el tiro de los dados.

"Prácticas". Los jugadores tiran los dados y llevan a cabo la operación matemática requerida. Se pueden establecer reglas de acuerdo con las habilidades. Se puede utilizar un dado especial con los símbolos de suma, resta y multiplicación si se desea practicar esas operaciones. Los jugadores pueden revisar las contestaciones de los demás, o un jugador puede tener acceso a las respuestas y servir como "juez".

"Comprando un producto". Un naipe o dado representa el costo por unidad de un producto. Los jugadores tiran sus dados para determinar cuánto tienen que gastar, sumando o quizás multiplicando el dado para obtener un total. El propósito del juego es el de determinar cuántos productos puede comprar un jugador con la cantidad que aparece en el dado. El jugador que más compre, siempre y cuando haya utilizado la solución correcta, es el ganador. Otra posibilidad es la de que los resultados se mantengan por varias rondas, prolongando el juego. Los jugadores podrían también quedarse con el cambio que sobró al final de cada ronda para usar en rondas futuras. El cambio podría estar representado por un naipe o dado.

"Llegando a una solución". En este juego, que se juega como "21", cualquier número se define primero como el número máximo que hay que alcanzar. Cada jugador tira dos dados. El jugador suma los números que salen y decide si quiere añadir aún otro número. Los participantes que decidan añadir otro número tiran un tercer dado. El jugador que alcanze llegar al número objetivo, o el que se acerce más a la cantidad decidida, sin sobrepasarla, gana. Los jugadores avanzados pueden utilizar la suma y otras operaciones matemáticas. Un aspecto importante de este juego es el de que hay más de una solución para buscar. El valor de este juego lo constituye el proceso de encontrar todas las soluciones.

En algunos casos, si no se pueden encontrar dados, se pueden utilizar naipes para jugar los mismos juegos.

"Market Rummy" (Juego de naipes)

Este juego consiste de dos montes de naipes, uno representando el dinero y otro representando las mercancías que se encuentran generalmente en el mercado. Los naipes con mercancías contienen el nombre del producto, un retrato o dibujo del producto, el precio por unidad, y el número de unidades que vale ese naipe. Por ejemplo, un naipe puede representar cuatro cuerdas de leña a tres sucres por cuerda. Otro naipe podría representar una cuerda de leña a tres sucres por cuerda.

A cada jugador se le dan dos naipes cara arriba de cada monte. El jugador a la derecha del que distribuye los naipes escoge un naipe de uno de los dos montes que han sido colocados en el centro del grupo. Si el jugador puede parear el valor

total de cualquier combinación de los naipes en su mano con cualquier combinación de los naipes de dinero en su mano, ha de hacerlo, leyéndole las sumas al grupo. Es así que dos unidades de maíz a siete sucres cada uno más dos cuerdas de leña a tres sucres igualan una nota de 20 sucres.

Después de que el grupo ha confirmado este cálculo, el jugador coloca los naipes utilizados en la transacción cara abajo al frente y los descarta. Si el jugador no ha podido parear ningúno de los naipes, entonces debe descartar uno de los naipes que tiene en la mano. El próximo jugador saca uno de los naipes, intenta parear, y descarta. El juego continúa hasta que se hayan utilizado todos los naipes en los montes; el jugador con el mayor número de pares gana.

Para tener éxito, los jugadores tienen que multiplicar el precio por unidad de cada mercancía por su número de unidades para calcular el valor de cada naipe de mercancía. Deben añadir el producto obtenido así en varias combinaciones y compararlos con las sumas de los naipes de dinero. El juego se puede dividir en partes más sencillas. Por ejemplo, el número de unidades puede ignorarse para que la multiplicación no sea necesaria para jugar el juego exitosamente.

CAPITULO OCHO

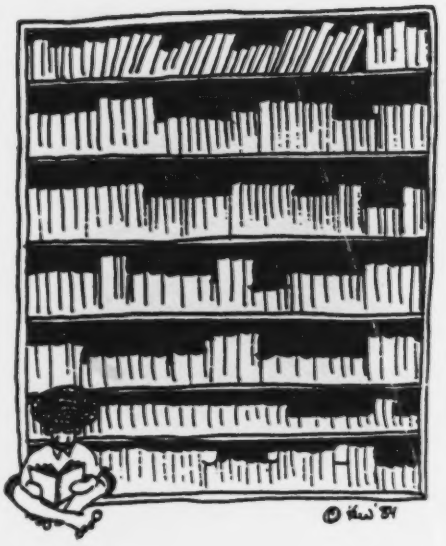
CONTINUANDO EL ESFUERZO

Proveerle oportunidades a los nuevos literatos para que continúen su educación y puedan desarrollar materiales de lectura que fomenten su integración total a la sociedad alfabetizada debe ser también parte de la planificación de un proyecto de alfabetización. La alfabetización no tendrá ningún valor si la gente no la aplica en sus labores diarias. Si la alfabetización no se utiliza, se puede perder fácilmente. Aún así, los esfuerzos para proveer seguimiento después de la alfabetización han sido bastante esporádicos.

En este capítulo se mencionan algunos de los métodos que se han desarrollado para el apoyo de los esfuerzos de alfabetización, al igual que las maneras de crear los ambientes de alfabetización para los aprendices después de terminadas las clases. Estos esfuerzos ayudan tanto a los nuevos alfabetas como a otros miembros de la comunidad a utilizar y mantener las habilidades adquiridas en la escuela o en las clases de educación de adultos.

La meta de las actividades que le siguen a la alfabetización debe ser la de proveer materiales que los nuevos alfabetas puedan leer con su destreza limitadas. Estos materiales deben ser interesantes para que les motive a continuar con la lectura, y les ayude a mejorar sus vidas y su trabajo. A continuación mencionamos varios ejemplos de actividades quepueden ayudar a crear un ambiente que sirva de apoyo para la alfabetización.

Bibliotecas



El proyecto más importante es la biblioteca. Una biblioteca para los nuevos lectores puede ser construida utilizando materiales gratuitos de lectura provenientes de una variedad de lugares. Muchas veces los departamentos gubernamentales producen materiales gratuitos sobre la salud, la planificación familiar y la agricultura. Muchas embajadas extranjeras también producen materiales gratuitos acerca de sus países y muchos otros temas. Las casas editoras y los periódicos pueden proveer subscripciones gratuitas. Los grupos misioneros también tienen materiales gratis. Las Naciones Unidas y otras instituciones de desarrollo internacional también proveen materiales gratuitos sobre una variedad de temas de desarrollo. También hay miembros de la comunidad que pueden estar dispuestos a donar libros y otros materiales que ya no necesiten.

Un proyecto de biblioteca para los nuevos lectores puede aprovechar bien estas fuentes de materiales gratuitos si alguien se toma la iniciativa de localizarlos y solicitarlos. El educador debe incluir a los miembros de la comunidad en la búsqueda de materiales de lectura para que así haya alguien responsable por este esfuerzo.

Se necesitará un lugar para guardar los materiales. Un salón en una escuela o en otro edificio público, o quizás un edificio pequeño construido por la comunidad junto con materiales donados puede ser suficiente. En cuanto sea posible, la preparación de la biblioteca debe ser un esfuerzo de la comunidad, y se debe desginar a una persona para que cuide de la biblioteca y administre el manejo de los materiales.

Los materiales de lectura no tienen que estar colocados de forma laboriosa. Los procedimientos para el uso de los libros deben ser sencillos. Es preferible perder algunos libros a que la gente no los use. A menudo, las bibliotecas comunitarias fracasan debido a las normas impuestas para controlar la pérdida de materiales de lectura. También, la falta de normas puede conducir al fracaso si todos los materiales útiles se llevan y nunca son devueltos.

Una combinación de normas y prácticas puede balancear estos extremos. Una parte de los materiales de lectura se puede mostrar en un lugar público (como mencionamos más adelante en la sección de tablones de edicto de la comunidad); otra parte, como los

folletos de actualidad y los materiales de referencia, puede ser reservada para la lectura en la biblioteca; otra parte se puede prestar siguiendo un sistema que facilite el sacar los libros de la biblioteca. Algunos materiales se pueden perder con dicho sistema. Por lo tanto, la biblioteca debe siempre tener materiales suficientes disponibles.

Bibliotecas rodantes

El Luknow, India, la Casa de Alfabetización (Literacy House) ha puesto parte de su biblioteca en una bicicleta. Esta biblioteca rodante va de un pueblo a otro siguiendo un programa regular para dejar y recoger los libros y otros materiales de lectura. Los materiales que se terminen de utilizar en un pueblo se llevan a otro pueblo, y de esta forma la biblioteca hace sus rondas.

Una oficina de desarrollo local puede comenzar esta clase de servicio de biblioteca en conjunto con un proyecto pequeño de alfabetización. La biblioteca puede incluir literatura práctica y alguna literatura de entretenimiento. Los pueblos pueden solicitar información sobre algún problema particular y obtener dicha información la próxima vez que la biblioteca rodante venga al pueblo.

Biblioteca de alquiler

En las ciudades y pueblos con densidades altas de población, algunos individuos emprendedores se han beneficiado económicamente mediante el alquiler de literatura de entretenimiento. En Indonesia, esta clase de biblioteca es muy popular y la mayoría de las mismas están provistas con historias modernas y tradicionales compuestas en forma de paquines. Los educadores deben poder ayudar a las personas a comenzar una biblioteca pequeña de alquiler que sirva para generar ingresos. También, alguna persona con un negocio establecido como una tienda de alimentos o de té puede añadir la biblioteca a su establecimiento y así devengar mayores ingresos.

Boletines de noticias de la comunidad

Si hay una máquina copiadora disponible, el educador puede preparar boletines de noticias comunitarios. Estos boletines podrían extraer artículos de los periódicos nacionales. Se podrían llevar a cabo entrevistas con miembros de la comunidad y escribir las mismas en el boletín de noticias. El boletín podría contener noticias de sucesos especiales, nacimientos, muertes y enlaces matrimoniales. Una de las oficinas locales de desarrollo--tales como la de extensión agrícola o la de los servicios de salud--podría ayudar con los boletines de noticias y así promover sus programas. El educador puede hacer arreglos para que haya contribuciones locales a los boletines de noticias. Esto se lograría permitiéndole a la oficina de agricultura o de salud que añadiese sus propios artículos y se encargase de la producción.

Periódicos en pizarrones

En las Islas Filipinas, una comunidad desarrolló su propio periódico en pizarrones. Francisco Silva, sacerdote católico, desarrolló un periódico escrito diariamente en un pizarrón (32 pies por 10 pies) en la plaza central del pueblo de Moalboal (población de 18,000). Existen también 24 pizarras más pequeñas localizadas a través del pueblo. La pizarra muestra cinco artículos cada día--uno local, uno regional y uno de interés nacional o internacional, una editorial y un artículo principal (por lo general acerca de la salud, desarrollo comunitario, etc.). La junta editorial del periódico está compuesta por miembros de la comunidad quienes también escriben los artículos. Los estudiantes de escuela superior escriben los artículos en los pizarrones.

Cada tarde, la junta editorial se reúne y decide cuáles artículos han de incluirse en la pizarra principal. La junta utiliza un periódico nacional para las noticias y solicita contribuciones de los oficiales de desarrollo para incluirse como artículos principales. Uno de los miembros de la junta escribe los artículos para que estén listos en la mañana para los estudiantes. Los estudiantes más jóvenes estarán a cargo de las 24 pizarras más pequeñas en los vecindarios locales. Cuando los estudiantes llegan temprano a la escuela para obtener los artículos principales, traen consigo información de interés local de su barrio--nacimientos, muertes, enlaces matrimoniales y sucesos de la comunidad. Una parte de esta información local se añade al pizarrón central. Los estudiantes más jóvenes llevan sus resúmenes informativos de vuelta a sus vecindarios. Las pizarras pequeñas se utilizan para mostrar todas las noticias locales junto al resumen de los artículos importantes incluidos en el pizarrón principal.

Toda la comunidad está incluida y comparte este esfuerzo. El abastecimiento y reparo de los pizarrones están financiados por las contribuciones de la comunidad. Debido al alto nivel de participación de la comunidad, los pizarrones siempre se mantienen en condiciones excelentes.

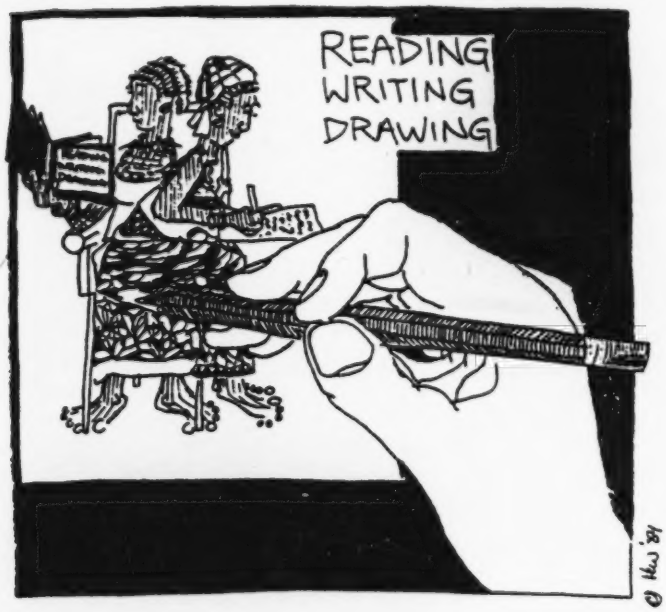
Materiales producidos a nivel local

Los materiales producidos localmente pueden ser creados por y para las clases de alfabetización como parte de una experiencia del aprendizaje. Estos pueden ser distribuidos mediante una biblioteca comunitaria. Junto a los materiales como los que se mencionan en el Capítulo Siete, se deben considerar las sugerencias que mencionamos a continuación debido a su fácil implementación.

Si la comunidad tiene una tradición sólida de narración oral, el educador puede escribir algunas de estas historias para que la gente las pueda leer. El educador puede tomar los materiales genealógicos producidos en las clases de alfabetización y combinarlos creando una historia de la comunidad. Esto se puede lograr con la ayuda de otros miembros de la comunidad. Las oficinas locales de desarrollo pueden proveer asistencia en la producción de los materiales relacionados con sus programas. Estos materiales podrían ser fotonovelas, panfletos o carteles sobre la salud o la agricultura. Se puede utilizar el personal local para escribirlos y como actores en las sesiones de fotografía. Se pueden escribir dramas, canciones o artículos religiosos tradicionales para que los miembros de la comunidad puedan leerlos sólos o leérselos a otros.

Tablón de edictos comunitario

Una pared pública, como lo es el lado de un edificio en el área del mercado, puede servir como el lugar para mantener un tablón de edictos de la comunidad. Al principio, el educador puede solicitar de las oficinas locales de desarrollo que utilizen ese espacio para colocar carteles, anuncios oficiales y panfletos. Los periódicos y las casas de revistas pueden donar dos copias de cada edición para que se coloquen en la pared en forma que se puedan ver todas sus páginas. Los miembros de la comunidad pueden incluir sus propias noticias sobre artículos para la venta o sobre los sucesos que han de ocurrir en el futuro, tales como los festivales o las ferias. Puede haber una sección para las estadísticas vitales donde cualquier persona puede escribir las fechas de los nacimientos, muertes y matrimonios. Si se genera suficiente interés en el tablón de edictos, éste puede convertirse en un esfuerzo de sustento propio mantenido por la misma gente que lo utiliza. También un negocio como una tienda de alimentos o de té, puede proveer la ayuda económica para mantener la pared ya que esta atrae el comercio a su negocio. Una oficina escolar o gubernamental puede estar dispuesta a hacer lo mismo.



Círculos de lectura

Si el grupo de aprendices (o la misma comunidad) es muy pequeño para justificar el uso de una biblioteca comunitaria u otros esfuerzos más allá de la alfabetización, el educador puede sugerir la formación de un círculo de lectura. El círculo, compuesto de los aprendices y otros miembros alfabetas de la comunidad, se puede subscribir a un periódico y a revistas para intercambiarlas entre sus miembros.

Un esfuerzo parecido al círculo de lectura fue el proyecto en Tailandia del salón de lectura de periódicos.. Cada comunidad que estaba participando en este esfuerzo construyó un salón de lectura en un área pública. Estos salones eran de construcción simple y se construyeron utilizando únicamente materiales disponibles a nivel local. El gobierno central contribuyó con materiales y periódicos de fácil lectura. La movilización de la iniciativa local para nutrir el principio de la lectura, al igual que la construcción de un salón público de lectura, consituyeron la clave del éxito de este proyecto.

Preparando escritos para los nuevos alfabetas

Si el proyecto de alfabetización es parte de un esfuerzo mayor en el país anfitrión, el educador puede comenzar con talleres de escritura en los cuáles un grupo de alfabetas se reúne para escribir artículos exclusivamente para los nuevos alfabetas. Los materiales desarrollados en este taller pueden ser producidos en masa para la distribución por las bibliotecas de la comunidad, salones de lectura o proyectos de alfabetización.

Al escribir para los nuevos alfabetas, el escritor debe recordar que las capacidades de lectura de la audiencia objetivo no están desarrolladas del todo. Debe utilizar fotografías y dibujos (recordando lo mencionado en el

Capítulo Siete sobre el alfabetización visual) para ayudar a mantener el mensaje transmitido mediante el material escrito. El escritor debe limitar su vocabulario a la lista de palabras utilizadas en la clase de alfabetización o a una lista parecida que incluya las 1,500 o 3,000 palabras usadas con mayor frecuencia en el lenguaje. Los materiales deben utilizar tipos grandes y deben estar escritos en el lenguaje hablado por los nuevos alfabetas. La materia debe ser interesante y de algún uso inmediato para los lectores. También, como es el caso con los materiales educativos, todos los materiales deben ser examinados con un grupo de nuevos alfabetas antes de producirlos en masa. Esta prueba debe prestar suma atención a si los materiales se entienden fácilmente y si son de interés para los nuevos lectores.

Antes de comenzar el diseño de los materiales, se debe conducir una encuesta sobre los intereses de lectura. Una fuente de tales datos es el grupo de partícipes en el proyecto. Para obtener posibles temas de interés, se pueden formular preguntas sobre lo que les gustaría leer, qué ayuda necesitan en sus vidas diarias y en su trabajo, y sobre lo que les gusta hacer para entretenerse. Otra fuente de estos datos es la experiencia práctica de otros trabajadores de desarrollo que estén prestando sus servicios a la comunidad. Si ya existen alfabetas en la comunidad, éstos deben ser entrevistados para conocer lo que leen y lo que leerían si estuviese disponible. Se puede asumir que los nuevos lectores desarrollarán gustos similares de lectura.

Bhola, en su escrito Curriculum Development for Functional Literacy and Nonformal Education Programs, enfatiza la necesidad de contestar dos preguntas básicas antes de proseguir con el diseño de libros para nuevos alfabetas.

1) ¿Son necesarios los materiales de lectura para los nuevos alfabetas?

2) ¿Se necesitan materiales de lectura sobre alguna materia en particular?

Estas son preguntas muy básicas que muchas veces ni se formulan. Puede ser que los materiales ya estén disponibles. Puede que no exista ninguna razón para que los nuevos lectores obtengan libros ya que otros tipos de actividades son mucho más relevantes. Si los libros son relevantes, entonces se debe encontrar el enfoque apropiado.

En Zambia, los participantes en un taller de la planificación del trabajo que sigue a la alfabetización:

a) proveyeron una lista de libros disponibles en el país para nuevos alfabetas;

b) analizaron los libros y su relación con los intereses y necesidades de los lectores;

c) desarrollaron una lista de materias nuevas, y

escogieron un tema que luego habrían de desarrollar en un libro para los nuevos alfabetas.

En la preparación del libro se siguieron siete pasos principales. Primero, se escogió un tema. El segundo paso incluyó el proceso de definición de contenido, decidiendo lo que habría de discutirse en el libro.

En el tercer paso, el tema se esbozó y se escogieron los títulos de los capítulos. El cuarto paso incluyó la decisión sobre la audiencia primaria y secundaria del libro. (Esta decisión es importante ya que provee las guías en la selección del vocabulario).

El quinto paso en el proyecto lo fue la preparación de un bosquejo del libro. Donde existen varios lenguajes, se puede tomar una decisión para escribir el primer bosquejo en el lenguaje oficial del país. Este borrador (draft), el cuál debe utilizar un vocabulario sencillo y oraciones concisas, podría ser utilizado como el bosquejo principal para versiones en otros lenguajes. Si se utiliza este enfoque, el sexto paso sería el de la preparación de las guías para los traductores.

En el séptimo paso se deciden los asuntos de formato. Si se van a utilizar dibujos, algunos pueden ser preparados por los aprendices adultos. Si hay otros recursos disponibles, se pueden utilizar fotógrafos o dibujantes.

Continuando el esfuerzo

Si el educador está preocupado sobre cómo continuar con el esfuerzo de alfabetización que ha comenzado, debe asegurarse de que haya miembros en la comunidad que estén dispuestos a continuar el trabajo cuando él se marche. Estos individuos deben participar en la labor desde el comienzo, y deben sentir que el proyecto de alfabetización ha sido también su esfuerzo.

El educador puede comenzar un proyecto de alfabetización dedicándole mucho de su tiempo y energía. Sin embargo, a medida que el esfuerzo continúe, debe tratar de pasar menos tiempo cada vez mientras que la gente con la que él está trabajando contribuye con más tiempo y asume mayor responsabilidad. Antes de que el educador se marche, los individuos locales deben estar encargados de todos los aspectos relacionados con el proyecto sin necesitar de su ayuda. Quizás una última tarea para el educador, antes de marcharse, puede ser la de ayudar a sus co-trabajadores a planificar por lo menos el próximo año y agrupar los recursos para convertir el plan en una realidad.

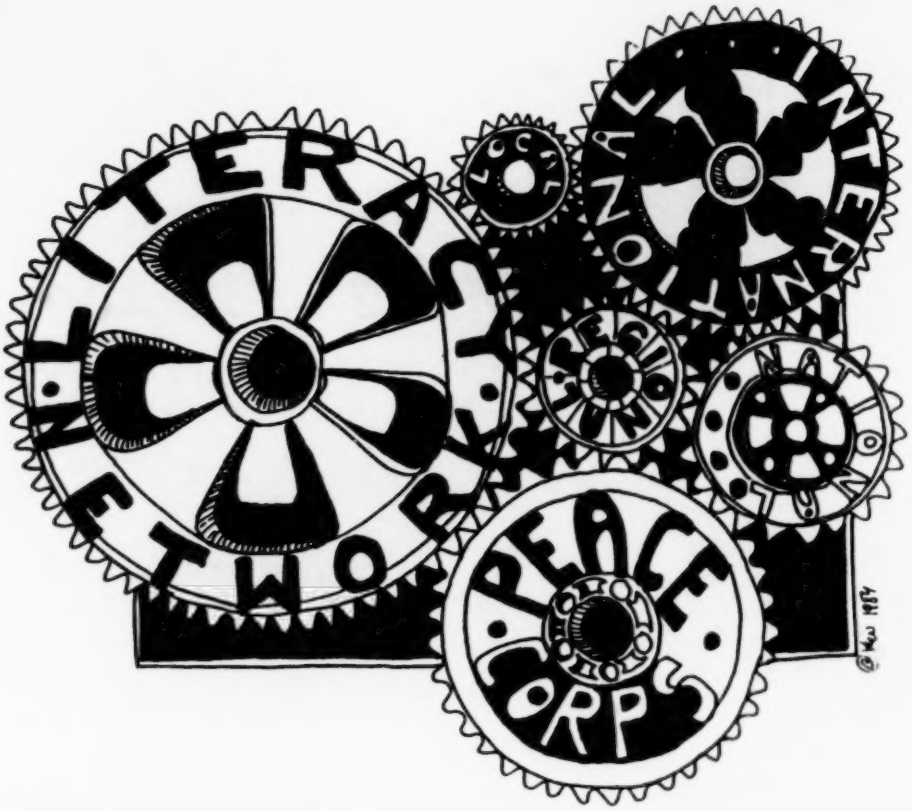
No hay ninguna forma de asegurar que el esfuerzo ha de continuar; pero, si los educadores locales sienten que el proyecto es su responsabilidad, si han estado administrando todo el esfuerzo por algún tiempo, y si tienen un plan para continuar el trabajo, el educador habrá hecho todo lo posible para hacer que el proyecto sea autosuficiente.

CAPITULO NUEVE

NETWORKING

El trabajar en con este sistema de red de comunicación (networking) es una habilidad que debe ser desarrollada cuidadosamente. Por lo general, cuando un educador decide tratar de establecer un proyecto de alfabetización, buscará solamente una fuente de ayuda, quizás otro trabajador en la comunidad, otro miembro del Cuerpo de Paz, un libro sobre un proyecto local de alfabetización. Por medio de este sistema de comunicación, se hace un esfuerzo conciente para revisar todos los recursos disponibles que un educador puede utilizar en un proyecto.

Las siguientes secciones proveen ideas de dónde y cómo buscar los recursos. Estas secciones enfatizan que la clave para un sistema exitoso es el tener la mente abierta en cuanto a la necesidad de asistencia. Escribir cartas, llevar a cabo reuniones y discusiones con la gente puede ser de gran utilidad para el proyecto, pero el educador debe seguir buscando después de comenzado el proyecto y continuar añadiéndole recursos a este esfuerzo. Los contrapartes locales deben estar bien activos en la creación de esta red de comunicación. Su conocimiento y sus contactos pueden ser muy valiosos para comenzar la red. Si no están participando activamente, el enlace con los recursos puede romperse cuando el educador abandone el proyecto.



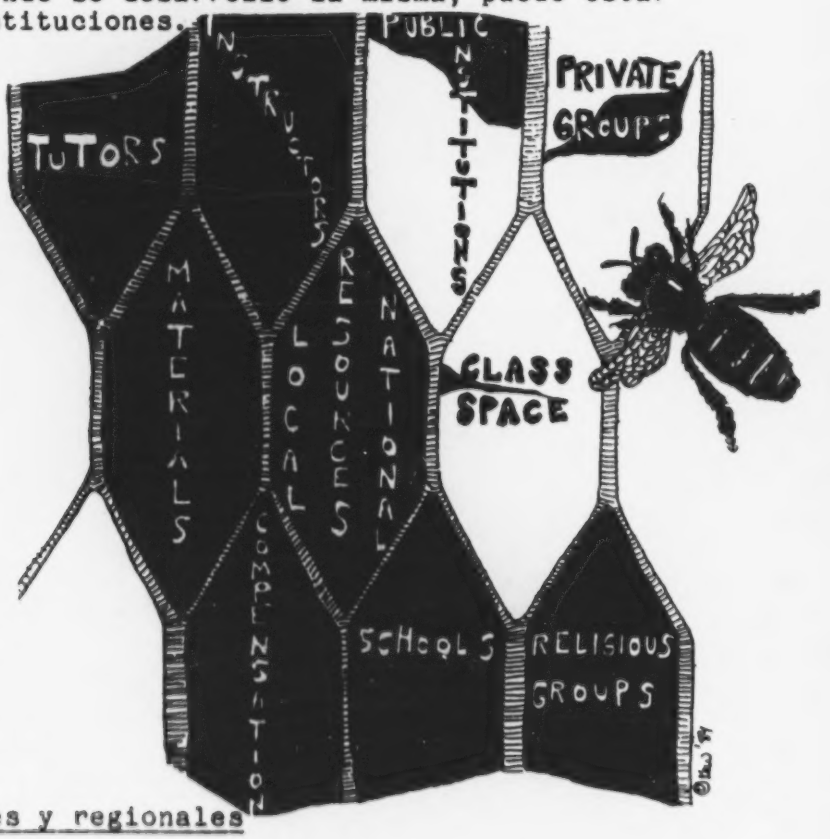
Recursos locales y nacionales.

La red de recursos debe comenzarse a nivel local. La comunidad en la cuál se está organizando el proyecto de alfabetización puede ofrecer recursos muy valiosos. Los aprendices mismos son un buen recurso. Estos pueden ayudar brindando el espacio para las clases y produciendo materiales educacionales. Los aprendices pueden quizás ofrecerle alguna compensación al maestro, quizás de dinero o de servicios gratuitos.

Otras personas en la comunidad son también una parte valiosa de la red. Los que ya son alfabetas pueden funcionar como instructores, o quizás pueden ofrecer tutorías para los aprendices o ayudar al maestro principal. Las escuelas e instituciones públicas pueden tener espacio, materiales de lectura y otras facilidades que puedan ofrecer, y los oficiales del gobierno local pueden estar dispuestos a presidir en las ceremonias de apertura o presentar los certificados de graduación.

Si el gobierno nacional del país anfitrión tiene ya un esfuerzo de alfabetización establecido, puede quizás tener materiales de instrucción y otros recursos que puedan ser útiles. Algunos países tienen programas de radio que apoyan los esfuerzos de alfabetización. También hay organizaciones privadas, por lo general religiosas, que tienen programas de alfabetización que pueden brindarle asistencia al proyecto de alfabetización.

Si el educador no puede encontrar esos recursos cuando los solicita de su país, puede intentar con algunas de las instituciones regionales o internacionales mencionadas en este capítulo. Algunas veces, aún la información que es difícil de encontrar en el país donde se desarrolló la misma, puede estar disponible en estas instituciones.



Recursos internacionales y regionales

Muchas agencias de desarrollo tienen actividades de apoyo de la alfabetización. Si el educador les escribe y les explica sus planes, muchas organizaciones estarán dispuestas a ayudar. El educador puede encontrar que los materiales de alfabetización en el lenguaje con el que va a trabajar no están disponibles en su país. Una institución regional o internacional puede suplir esos materiales de sus colecciones.

Por ejemplo, en el 1978 la Oficina Regional de la UNESCO para la Educación en Africa (BREDA, Dakar Senegal) compiló un inventario de materiales didácticos a bajo costo producidos a nivel local en 15 países africanos. El inventario, que fue producido en francés y en inglés, brinda una descripción de las instituciones y organizaciones que están produciendo materiales didácticos; una lista en orden alfabético de los materiales identificados; una lista detallada por país de los materiales; una lista de los materiales de recurso utilizados en la pro-

ducción de materiales didácticos; y anejos conteniendo las ilustraciones de algunos de los materiales descritos. El documento también contiene ejemplos de las formas de identificación técnica utilizadas en el estudio.

Este inventario está disponible, pero fue producido en cantidades limitadas. Si no está disponible, BREDA quizás pueda suplir el nombre de una persona o institución en el país del educador que pueda ayudarle a encontrar una copia.

El educador debe investigar todos estos recursos para determinar lo que está disponible en la actualidad y qué otros recursos pueden sugerir las organizaciones regionales e internacionales. Por lo general, las organizaciones regionales e internacionales proveen estos recursos gratuitamente. Una lista parcial de nombres y direcciones de las organizaciones envueltas en la educación de la alfabetización se menciona aquí.

AFRICA:

African Association for Literacy and Adult Education
P.O. Box 50768
Nairobi, Kenya

BREDA
B.P. 3311
Dakar, Senegal

Conseil Regional pour l'Education des Adultes et l'Alphabetisation en Afrique (CREAA)
Service National d'Alphabetisation
Ministere de la Sante Publique et des Affaires Sociales
B.P. 1247
Lome, Togo

Institute of Adult Education
University of Dar es Salaam
Dar es Salaam,
Tanzania

ESTADOS ARABES:

Arab Literacy and Adult Education Organization (ARLO)
P.O. Box 3217
113, Abu Nawas Street
Baghdad, Iraq

Regional Centre for Functional Literacy in Rural Areas for the Arab States (ASFEC/Unesco)
Mutuelleville
Tunis, Tunisia

ASIA/OCEANIA:

Asian and South Pacific Bureau of Adult Education (ASPBAE)
P.O. Box 1225
Canberra City, A.C.T. 2601
Australia

Literacy House
Lucknow, India

UNESCO Regional Office for Education in Asia
920 Sukhumvit Road
Bangkok, Thailand

AMERICA LATINA:

ALER
Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica
Corrientes 316 6to. Piso Of. 655
1314 Buenos Aires
Argentina

ALFALIT Internacional
Apartado 292
Alajuela
Costa Rica

ACPO -- Acción Cultural Popular
Calle 20, No. 9-45
7170 Bogotá
Colombia

CREFAL -- Centro Regional de Educación Funcional en
América Latina
Patzcuaro, MICH
Méjico

Federación Interamericana de Educación de Adultos (FIDEA)
Apartado Postal 20016
San Martín
Caracas 102,
Venezuela

PREDE - Programa Regional de Desarrollo Educativo
Organización de Estados Americanos (OAS)
1889 F. St., N.W.
Washington DC 20006
USA

Oficina de Educación Iberoamericana
Ciudad Universitaria
Madrid 3,
España

INTERNACIONAL:

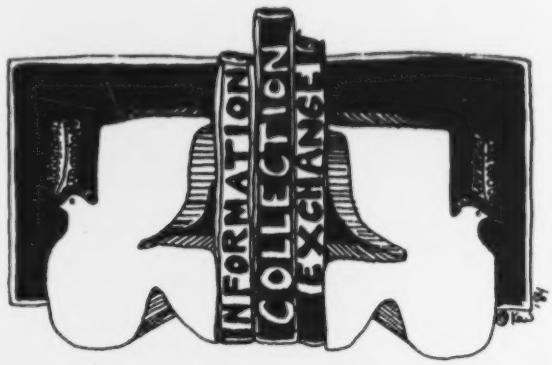
International Council for Adult Education (ICAE)
29 Prince Arthur Avenue
Toronto, Canadá

German Adult Education Association (DVV)
Deutsche Volkshochschul-Verband
Fachstelle fur Internationale Zusammenarbeit
Rheinalle 1
D-5300 Bonn 2,
Federal Republic of Germany

German Foundation for International Development (DSE)
Education Section
1 Simrockstrasse
5300 Bonn,
Federal Republic of Germany

UNESCO
7, Place de Fontenoy
75700 Paris, France

Laubach Literacy International
P.O. Box 131
Syracuse, NY 13210
USA



Recursos del Cuerpo de Paz.

La oficina para la Colección e Intercambio de Información del Cuerpo de Paz (ICE) mantiene una colección de información técnica sobre una variedad de temas de desarrollo, incluyendo la alfabetización. Esta oficina puede brindar tanto las publicaciones técnicas así como los estudios sobre temas específicos para apoyar los proyectos de alfabetización en la comunidad. Las copias de muchas de las publicaciones y catálogos de los recursos de esta oficina deben estar disponibles en todas las oficinas del Cuerpo de Paz en el país, junto con la información necesaria para que los Voluntarios y los trabajadores de desarrollo del país anfitrión puedan pedirlas.

Algunos manuales específicos de la ICE que pueden ser útiles para un proyecto de alfabetización son:

* (M4) The Photonovel: A Tool for Development
  (La Fotonovela: Un Instrumento para el Desarrollo)

* (20) Teaching Reading and Creative Writing
  (La Enseñanza de la Lectura y Escritura Creativa)

* (P8) Audio-Visual/Communication Teaching Aids
  (Ayudas Educacionales Audiovisuales y de Comunicación)

* (M3) Resources for Development
  (Recursos para el Desarrollo)

* (M18) Agricultural Extension
  (Extensión Agrícola)

Además, ICE puede suplirle a los Voluntarios algunas de las publicaciones mencionadas en la bibliografía anotada.

La dirección de ICE es:

Information Collection and Exchange
Peace Corps
Room M-701
806 Connecticut Avenue, NW
Washington, DC 20526
USA

Bibliografía Anotada

Esta bibliografía anotada está limitada a las publicaciones que son fáciles de conseguir. Por esta razón, ésta no es una bibliografía completa. Muchas de las anotaciones están tomadas de Literacy at Work: Linking Literacy to Business Management Skills, libro redactado por David W. Kahler y publicado por Creative Associates (3201 New Mexico Ave., NW -- Washington, DC 20016).

La UNESCO ha publicado una "Bibliography of Research in Adult Literacy" (Bibliografía de estudios de alfabetización de adultos), un "Directory of Literacy Journals and Periodicals" (Directorio de diarios y periódicos de alfabetización), y un "Directory of Organizations Offering Literacy Training Courses" (Directorio de organizaciones que ofrecen cursos de entrenamiento en la alfabetización) que pueden suplementar esta bibliografía. Estos y otros recursos publicados por la UNESCO pueden ser comprados en los establecimientos UNIPUB locales. La oficina local de la UNESCO puede ayudar a localizar estos establecimientos UNIPUB. En los Estados Unidos de Norte América, las publicaciones de la UNESCO pueden ser compradas

en:

UNIPUB
205 East Forty-second Street
New York, NY 10017

Algunos de los materiales mencionados aquí se pueden obtener de la Universidad de Massachusetts y en la siguiente dirección:

Publications
Center for International Education
Hills House South
University of Massachusetts
Amherst, MA 01003

Los materiales mencionados como publicaciones de IIALM/Hulton pueden ser obtenidos en los establecimientos de la UNESCO/UNIPUB o en la siguiente dirección:

Hulton Educational Publications Ltd.
Raans Road Amersham Bucks England

Las ediciones en español pueden ser suplidas por la Ciudad Universitaria, Madrid. Las ediciones en árabe pueden obtenerse en ARLO, y las ediciones en francés pueden obtenerse en CREAA (véase la lista previa de direcciones).

Algunos pedidos pequeños no se pueden obtener por medio de las editoriales grandes. Esos libros aparecerán como "disponibles en las librerías". Si estos libros no están disponibles en una librería local, pueden pedirse a:

Cooperative Book Service of America, International
Reading, MA 01867

Además de las bibliografías de la UNESCO y de Creative Associates, la German Foundation for International Development (DSE) ha publicado una bibliografía excelente con enfoques en los esfuerzos posteriores a la alfabetización. Compilada por Judith Schwefringhaus, la bibliogtrafía titulada "Continuing Education of Neo-Literates: An Annotated Bibliography on Post-Literacy Work" está disponible gratuitamente por la DSE, pero en cantidades limitadas.

Muchos de los temas discutidos en este manual pueden encontrarse en los recursos mencionados en la bibliografía anotada que mencionamos a continuación. El libro Teaching Reading and Writing to Adults: A Sourcebook contiene artículos sobre la mayoría de los temas que no están incluidos en el resto de la bibliografía. Hay varias fuentes utilizadas para la preparación de este manual que los autores no consideraron como muy importantes para incluirlas en la bibliografía anotada. Sin embargo, los lectores pueden desear localizarlas. Estas fuentes se mencionan aquí como simples títulos bibliográficos.

Coombs, Philip. New Paths to Learning. Essex, CT: International Council on Education and Development, 1973.

Fuglesang, Andreas. Applied Communication in Developing Countries. Uppsala, Swecia: The Dag Hammarskjold Foundation, 1973. Este libro puede conseguirse por los Voluntarios del Cuerpo de Paz por medio de la ICE bajo el título About Understanding.

Glattback, Jack. "Erasabale Print--Blackboard Newspapers." Development Communications Report £21. Washington,DC: Clearinghouse on Development Communications, Enero, 1978.

Lewin, Kurt. "Group Decision and Social Change." Hallado en Readings in Social Psychology, T.M.Newcomb y E.L. Hartley (redactores), New York: Holt, Rinehart and Winston, 1947

Morss, Elliott R.; Hatch, John K.; Mickelwait, Donald R.; y Sweet, Charles F. Strategies for Small Farmer Development: An Empirical Study of Rural Development Projects, informe preparado para la Agencia de Desarrollo Internacional bajo el contrato AID/CM/ta-C-73-41, Vol.1, Washington, DC: Development Alternatives, Inc., Mayo, 1975

Shrniavasan, Lyra. Women at the Turning Point. New York: UNICEF, 1984

Rogers, Everett M., y Shoemaker, F. Floyd. Communication of Innovations: A Cross-Cultural Approach. New York, NY: Free Press, 1971.

GENERAL:

UNESCO. Teaching Reading and Writing to Adults: A Sourcebook. Teherán, Irán, IIALM 1977. 646 pp. Gratis. Disponible en las oficinas locales o regionales de la UNESCO y puede estar disponible próximamente por IIALM.

Este libro, compilado por el International Institute for Adult Literacy Methods (Instituto Internacional para los

Métodos de Alfabetización de Adultos), incluye artículos muy significativos sobre la enseñanza de la alfabetización. El libro cubre una amplia gama de temas, incluyendo el contexto de los métodos de alfabetización desarrollados específicamente para enseñarle a los adultos a leer y escribir, así como varios aspectos de la organización, el contenido y las técnicas de la instrucción de la alfabetización. Algunos artículos fueron solicitados para llenar las brechas en la literatura existente o para brindar una descripción más concisa de técnicas particulares que han estado disponibles anteriormente. El propósito de este libro es el de presentar una selección comprensiva del material ya publicado que constituya la base teórica del entrenamiento actual de alfabetización y demuestre sus aplicaciónes más prácticas e importantes. Los lectores para quienes el libro está diseñado incluyen los estudiantes de alfabetización y educación adulta que estén asistiendo a las universidades o estén tomando cursos profesionales de entrenamiento. Incluye también a los maestros, los adiestradores de maestros, los trabajadores con la educación de adultos, y todos los que estén trabajando con el desarrollo de materiales que se van a utilizar en las clases de alfabetización. Este libro contiene una buena descripción del método Laubach, la alfabetización funcional y el método de Freire.

Knowles, Malcolm. Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers. New York: Cambridge Books, 1975. 144 pp. 6 dólares con 95 centavos. Disponible en las librerías.

Diseñada para utilizarse tanto por los aprendices como por los maestros, esta guía ayuda a los individuos a definir sus roles en el proceso de aprendizaje y a determinar estrategias y recursos. La primera parte del libro, escrita para el aprendiz, discute lo siguiente: ¿Cuál es el por qué del aprendizaje auto-dirigido?; ¿Qué significa este tipo de aprendizaje?; ¿Qué se requiere para poder efectuar este tipo de aprendizaje?;y Diseñando un Plan de Aprendizaje. La segunda parte, escrita para el maestro, discute los siguientes temas: Estableciendo el ambiente; Definición de un nuevo rol; Desarrollando los aprendices auto-dirigidos; e implementando el rol del facilitador. La última parte del libro, que discute los recursos, incluye los siguientes tópicos: el establecimiento del ambiente y la edificación de las relaciones; el diagnóstico de las necesidades del aprendizaje; la formulación de los objetivos; el uso de las estrategias y los recursos del aprendizaje; la evaluación; y el contrato del aprendizaje. La guía ofrece un número de técnicas prácticas e instrumentos para facilitar el aprendizaje auto-dirigido.

Freire, Paulo. Education for Critical Consciousness. New York: Continuum, 1973. 180 pp. 5 dólares con 95 centavos. Disponible en las librerías.

Este libro incluye dos ensayos escritos por Freire en el 1966 y 1968. Estos ensayos surgieron de su trabajo con la alfabetización de adultos en Brazil antes del 1964. En el primer ensayo,

"Education as the Practice of Freedom", Freire menciona los componentes básicos de su método de alfabetización: la observación de los participantes por parte de los educadores para identificar el universo del vocabulario de los participantes en el programa; la búsqueda de palabras generativas a dos niveles -- riqueza silábica y significado; una codificación inicial de estas palabras a imágenes visuales que estimulen a la gente a resurgir de su cultura silenciosa como creadores concientes de su propia cultura; el proceso de decodificación en el contexto de un círculo cultural con el estímulo de un facilitador/coordinador; y una nueva codificación, de naturaleza crítica y con la acción dirigida a los ex-analfabetas, quienes ya no son objetos de la historia sino sujetos de su propio destino. En el segundo ensayo, "Extension or Communication", Freire analiza cómo los técnicos y campesinos pueden comunicarse en el proceso de desarrollar una nueva sociedad agraria. El ensayo presenta un análisis de la tarea educacional del agrónomo/agente de extensión y una síntesis del papel que Freire le atribuye a la educación. Este papel es el de humanizar a la gente a través de una acción consciente para transformar el mundo.

Laubach, Frank C. y Laubach, Roberto S. Towards World Literacy. Syracuse University Press, Syracuse, N.Y., 1967. 335 pp. Hoy en día este libro está fuera de circulación, pero se puede conseguir en algunas librerías. Laubach International puede suplir la información sobre cómo conseguirlo.

Escrito en dos partes, "Teaching Illiterates" (Enseñándoles a los analfabetas " y "Writing for New Literates" (Escribiendo para los nuevos alfabetas), este libro se basa en la técnica, adaptada a 274 lenguajes, que consiste de la enseñanza con la ayuda de retratos de objetos, con la primera letra de los retratos asemejándose al retrato en cuestión. La primera parte del libro describe los materiales de enseñanza, explica cómo organizar las campañas rurales o urbanas y sugiere el probar programas basados en el método de "enseñarse a cada uno". La segunda parte explica cómo preparar materiales interesantes de escritura con muchos ejemplos claros y sencillos para los nuevos alfabetas.

UNESCO. Practical Guide to Functional Literacy: A Method of Training for Development. UNESCO: París, 1973. 170 pp. 5 dólares. Disponible en UNIPUB.

Esta guía fue preparada para los instructores de la educación para los adultos, los técnicos agrícolas e industriales y de otras personas responsables del entrenamiento de trabajadores analfabetas en los programas de alfabetización funcional. La guía está dirigida también a los especialistas internacionales responsables de la planificación e implementación de programas de alfabetización funcional llevados a cabo bajo los auspicios del Programa Experimental de Alfabetización Mundial (UNESCO). La primera parte

de esta guía discute el establecimiento de una estrategia pedagógica modificada a los propósitos de un programa de desarrollo. La segunda parte considera la aplicación de la estrategia pedagógica a situaciones actuales. La primera parte incluye capítulos sobre cómo desarrollar un inventario de los objetivos y problemas; la naturaleza de estudios del contexto (milieu); el desarrollo de una estrategia pedagógica que responda al estudio; y el papel del milieu en las distintas etapas de la operación de alfabetización funcional. La segunda parte incluye las discusiones sobre el establecimiento del currículo; la elaboración de métodos pedagógicos;y la alfabetización funcional en acción. La segunda parte también incluye ejemplos útiles de los materiales y los métodos desarrollados en varios proyectos de alfabetización funcional.

Gunter, Jock;Hoxeng, James;y Tasiguano, Enrique. Ashton-Warner Literacy Method: Technical Note No. 5. Amherst, MA: Center for International Education, UMASS, 1972. 14 p. 1 dólar. Disponible en CIE. ICE puede proveéselos a los Voluntarios.

Esta nota técnica describe el Método de Alfabetización Ashton-Warner. Este método es un enfoque de la alfabetización desarrollado por Sylvia Ashton-Warner para la esneñanza de los niños Maori en Nueva Zelanda. Este método le permite al aprendiz relacionarse con la cultura escrita en sus propios términos. En lugar de utilizar un texto, los aprendices aprenden las palabras que tienen alguna relevancia en sus vidas, y son motivados para que escriban oraciones y cuentos que son compartidos con los otros aprendices. El maestro debe facilitar el proceso y encontrar palabras, oraciones y cuentos de los estudiantes que estén expresando su mundo interior. Es así que la introducción del aprendiz a la cultura escrita procede desde adentro, respondiendo a sus propias necesidades de auto-expresión. El autor cree que este enfoque produce resultados completamente diferentes a los de los métodos más tradicionales de enseñanza en los que las palabras, cuentos y materiales se imponen desde afuera.

Anzalone, Stephen y McLaughlin, Stephen. Making Literacy Work: The Specific Literacy Approach. Center for International Education, UMASS, Amherst, 1983. 73pp. 4 dólares. Disponible por CIE. ICE puede proveerles este libro a los Voluntarios.

Este libro presenta un análisis de la alfabetización funcional y señala las debilidades que son mencionadas por una metodología nueva, la alfabetización específica. La metodología de planificación se menciona con ejemplos de Gambia. Esta referencia es muy útil para los educadores que están planificando proyectos orientados al trabajo.

Singh, Sohan. Learning to Read and Reading to Learn: An Approach to a System of Literacy Instruction. Hulton/IIALM, 1976. 116pp. 14 dólares con 95 centavos. Disponible en Houlton.

En esta monografía, el autor sugiere un sistema comprensivo para la alfabetización que provee un balance entre la necesidad del lenguaje estructurado -- en oraciones, palabras, sílabas y alfabetos -- y la necesidad de motivar a los aprendices con temas de significación social. Durante la primera etapa de instrucción, se enfatiza el aprendizaje de la lectura. A pesar de que el tema de aprendizaje puede ser de interés para los participantes, el mayor empuje es en dominar el código linguístico. En la segunda etapa, el énfasis torna hacia el uso de la lectura para obtener información de los materiales escritos, y a la vez continuar reforzando las habilidades de lectura; cuando ésto ocurre, la enseñanza de la escritura es enfatizada. Las dos etapas se integran mediante un modelo de "espirales de la enseñanza".

Barndt, Deborah. Education and Social Change: A Photographic Study of Peru. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Co., 1980, 392 pp. 21 dólares con 95 centavos. Disponible en las librerías.

En este estudio, el autor explora y redacta un ejemplo del proceso de "concienciación" en Perú, el desarrollo de una conciencia social crítica. La "concienciación", desarrollada por Paulo Freire, describe el método de enseñarle a leer y escribir a los campesinos analfabetas y al mismo tiempo comenzar a analizar su propia realidad socio-económica y tomar acciones para modificarla. El libro intenta presentar cómo la concienciación es "vista" y "actuada" dentro de las restricciones y las posibilidades de un proyecto de mujeres en Perú en el 1976. Se utilizan fotografías para capturar el "sentido" visual del proceso de alfabetización y explorar el proceso de concienciación en el macrocosmos y el microcosmos.

UNESCO. The Experimental World Literacy Programme: A Critical Assessment. Paris: UNESCO, 1976, 176 pp. 9 dólares con 25 centavos. Disponible por UNIPUB.

Este volumen es el informe final del Programa Experimental de Alfabetización Mundial (EWLP) bajo la UNESCO y la UNDP. El programa, que comenzó en 1966 y terminó en 1973, era un esfuerzo mundial para desarrollar un enfoque efectivo para contrarrestar el analfabetismo. El enfoque utilizado, la alfabetización funcional, constituyó un esfuerzo para examinar la relación entre la alfabetización y el desarrollo demostrando las ganancias económicas y sociales de la alfabetización. Este documento provee un análisis y una crítica de las actividades en 11 proyectos del programa EWLP. El tema más significativo

discutido en el informe es la receptividad de las instituciones establecidas a la práctica de nuevas habilidades adquiridas, especialmente cuando esta práctica presupone grandes cambios.

METODOS Y MATERIALES:

Bhola, H.S. Writing for New Readers: A Book on Follow-up Books. Bonn: German Foundation for International Development, 1981, 190 pp. Disponible gratuitamente en cantidades limitadas.

Los tópicos discutidos en esta monografía incluyen la escritura, ilustración, redacción, publicación y distribución de los materiales de lectura. El autor discute tanto la cuestión de "¿Por qué se deben producir materiales de lectura?" al igual que "¿Cómo se deben escribir, ilustrar, redactar, presentar, producir y distribuir los materiales escritos?". El autor enfatiza la importancia de la escritura para los nuevos lectores que han adquirido la lectura en los ambientes escolares y fuera de la escuela. El autor sostiene que ya que los materiales de lectura apropiados no son producidos para estos lectores, la lectura se pierde muy a menudo.

Burke, Richard C. The Use of Radio in Adult Literacy Education. IIALM/Hulton, 1976, 116 pp. 14 dólares con 95 centavos. Disponible en Hulton.

Esta monografía está preparada para los miembros de la clase media que están trabajando con la radio y para los que podrían estarlo haciendo en el futuro. Discute el uso de la radio en la alfabetización desde el punto de vista del practicante y ofrece sugerencias prácticas para permitirle a los trabajadores el proceder en forma autónoma a motivar a las personas para qye escuchen los programas de radio; el asegurar que los materiales suplementarios sean distribuidos a tiempo; el entrenar voluntarios que integren los programas de radio con los materiales suplementarios; y el evaluar la efectividad de los programas de radio. Los capítulos discuten los poderes de la radio como instrumento de la enseñanza; el análisis de los niveles y necesidades de la audiencia; el desarrollo del programa; la producción y la distibución; el uso eficiente de la radio; el mantenimiento y mejoramiento de la alfabetización; la evaluación y las reacciones.

Cain, Bonnie J. and Comings, John P. The Participatory Process: Producing Photo-Literature. Amherst, Massachusetts: Center for International Education, UMASS, 1977, 40 pp. 4 dólares. Disponible por la CIE.

Este manual discute las maneras para combinar la participación del aprendiz-cliente y el desarrollo de la literatura integrada fotográficamente. Los autores consideran primeramente las razones fundamentales tras los materiales producidos por los aprendices. Discuten el proceso de participación y enfocan la relación del facilitador con sus participantes y cómo el facilitador puede mejorar o inhibir el proceso. Tercero, los autores responden a cuestiones técnicas que pueda tener un facilitador en cuanto a la creación de una fotonovela. (Los aspectos técnicos son los mismos para todos los tipos de literatura fotográfica). Ya que la participación es difícil de discutir y entender en el vacío, los autores han integrado lo que se llaman "procesos de cajas de participación" a través de la sección técnica para ofrecer sugerencias específicas sobre cómo aumentar la participación en el contexto de los problemas técnicos específicos. En la cuarta sección, los autores discuten algunas consideraciones en la evaluación sumaria (summative); y en la quinta sección, examinan los puntos a favor y los puntos en contra de varios formatos de literatura fotográfica.

Ecuador Non-Formal Education Project, Technical Notes, 1-13. Center for International Education, UMASS, Amherst, 1972-1976. Un dólar cada uno. Algunos están disponibles en español y en francés. Disponibles por la CIE.

Descripciones breves de los métodos y técnicas desarrolladas en el projecto NFE de Ecuador. Los tomos individuales que quizás pueden de interés para el educador lo son:

1. The Ecuador Project: una descripción general del proyecto.

2. Concientizacao and Simulations/Games: una metodología educacional de juegos y simulaciones basados en los conceptos de Freire.

4. Market Rummy: un juego para entrenar al aprendiz en las habilidades matemáticas básicas simulando situaciones en el mercado.

6. Letter Dice: un juego para desarrollar la fluidez en la ortografía y aumentar el vocabulario pasivo y activo.

7. Number Bingo: un juego que intenta promover las habilidades con símbolos numéricos y operaciones matemáticas.

8. Math Fluency Games: juegos diseñados a ofrecer práctica en las habilidades componentes necesarias para efectuar las operaciones matemáticas.

9. Letter Fluency Games: una colección de juegos de letras diseñados para desarrollar las habilidades básicas de la alfabetización.

11. The Facilitator: una discusión del papel de los maestros no profesionales como agentes de cambio y su impacto en las comunidades rurales de Ecuador.

13. Fotonovela: una descripción de la conceptualización, diseño y uso de las fotonovelas para aumentar la conciencia de la alfabetización.

Thiagarajan, Sivasailam. Programmed Instruction for Literacy Workers. Hulton/IIALM, 1976, 136 pp. 14 dólares con 95 centavos. Disponible en Hulton.

Esta guía para desarrollar materiales de auto-enseñanza y estrategias para los aprendices adultos, maestros y los líderes de los foros de discusión fue desarrollada para ayudar a los educadores a aplicar el proceso y los productos de la instrucción programada. Los capítulos de la guía definen la instrucción programada; explican el proceso de programación; sugieren métodos para analizar las necesidades de los aprendices, temas y nivel de alfabetización; y ofrecen técnicas para la escritura, evaluación y revisión de programas así como la preparación de materiales de tutoría y juegos.

Bhola, H.S. Evaluating Functional Literacy. Hulton/IIALM, 1979.,164 pp. 14 dólares con 95 centavos. Disponible en Hulton.

Esta monografía trata sobre la evaluación de los proyectos y programas de alfabetización funcional que intentan ayudar a los adultos a tener un papel más efectivo en el milieu socio-económico y político y a lograr un mayor impacto social en los individuos, grupos, instituciones y comunidades. La monografía está escrita para los educadores que utilizan una gama de enfoques de alfabetización en ambientes ideológicos y culturales muy diferentes. Discute los modelos de evaluación; los medios de hacer la evaluación más operacional; las formas de medir los cambios; métodos para generar, analizar e interpretar los datos de la evaluación; y enfoques para aumentar la validez de las conclusiones. Incluye una bibliografía anotada selecta.

Evans, David R. Games and Simulations in Literacy Training. IIALM/Hulton, 1976, 13 pp. 6 dólares. Disponible por CIE.

Esta monografía incluye capítulos sobre la razón para utilizar juegos y simulaciones, descripciones de los mismos, juegos para practicar la escritura y la lectura, juegos para practicar el manejo de números (numeracy), juegos de simulaciones y actuaciones, y la utilización de juegos para la alfabetización. Al final de esta hay una sección sobre los recursos. Este libro llena los vacíos que deja el manual de alfabetización sobre el uso de juegos, y provee la teoría así como los ejemplos. Con este libro, el educador debe ser capaz de desarrollar sus propios juegos.

CAPITULO DIEZ

ESTUDIO DE CASOS MODELO

Los casos modelo mencionados a continuación constituyen ejemplos de los trabajos de alfabetización realizados por los Voluntarios del Cuerpo de Paz. Estos casos de estudio muestran algunos de los problemas que los educadores encuentran con mayor frecuencia en la implementación de sus proyectos. Algunos de estos problemas son únicos en su género en relación con los Voluntarios, pero cualquier educador podría tener problemas similares.

Nepal

Bob Loser era un Voluntario del Cuerpo de Paz que se encontraba enseñando matemáticas y ciencias a nivel de escuela superior en Nepal a principios de la década de 1970. Bob vivía cerca de la frontera Hindú en las llanuras que se extienden desde las montañas de Nepal hasta el Río Ganges. En su capacidad de maestro, Bob tenía que hablar, leer y escribir el lenguaje nacional y dominar el lenguaje oral de su área. Bob practicaba la lectura y escritura en el lenguaje Nepalí (cuya caligrafía es muy diferente a la del inglés) con la ayuda de su arrendatario y el hijo de éste quien se había graduado recientemente de la

escuela superior. Thakawa, un sirviente de la casa de 20 años de edad, y quien nunca había aprendido a leer y escribir, solía prestar atención durante las lecciones de escritura que Bob estaba tomando. Thakawa comenzó a preguntarle a Bob sobre sus lecciones de escritura y Bob comenzó a enseñarle a Thakawa lo que había aprendido sobre la lectura y escritura en Nepalí durante sus 18 meses como Voluntario.

Ni Bob ni Thakawa habían planeado comenzar una clase de alfabetización. Mientras tanto, un joven de 13 años que trabajaba como sirviente también, comenzó a acercarse mientras Bob le enseñaba a Thakawa. Las lecciones se trasladaron eventualmente al enorme balcón de la casa. Al principio, el arrendatario estaba muy complacido. Esto le dejaba ver al pueblo que él era una persona progresista quien les enseñaba a leer y a escribir a sus sirvientes. Sin embargo, después de algún tiempo, el arrendatario comenzó a pensar que Bob podría aprovechar mejor su tiempo si le enseñaba inglés a su hijo que se había graduado de la escuela superior pero todavía no había aprobado la prueba necesaria para salir de la escuela.

Las clases se trasladaron del balcón a la habitación de Bob, y luego a la casa pequeña de Thakawa, donde se unieron a la clase su esposa, su cuñado de diez años, un vecino de 25 años y otro joven de 15 años.

Estas sesiones de clase no estaban organizadas formalmente. Bob le brindaba atención individual a cada estudiante mientras los otros practicaban por sí solos. Algunas veces, varios alfabetas del pueblo (maestros y estudiantes de la escuela de Bob al igual que los estudiantes universitarios que estaban de vacaciones en el pueblo) ayudaban en las clases. Al pasar el tiempo, Thakawa adquirió suficiente destreza para comenzar a enseñarle a los otros estudiantes.

Bob quizás nunca hubiera podido comenzar este programa de alfabetización si éste se hubiera organizado como un programa formal. Todo ésto sucedió espontáneamente. Bob nunca se detuvo a pensar sobre las implicaciones relacionadas con el desarrollo que sus esfuerzos acarrearían. De hecho, Thakawa nunca mencionó razones precisas sobre sus deseos para alfabetizarse. No había muchos materiales de lectura en la comunidad, y Thakawa no necesitaba aprender a leer para poder desempeñar bien su trabajo. Sin embargo, Thakawa quería aprender a leer, y Bob fue capaz de enseñarle.

Bob y Thakawa se encontraron con varios problemas en sus sesiones. Bob hablaba el lenguaje local que ambos estaban aprendiendo a leer y escribir, pero su fluidez no estaba aún bien desarrollada. Algunas veces, los aprendices no podían entender la pronunciación de Bob, y se sentían inseguros en cuanto al sonido que debía acompañar la letra que se estaba demostrando. Aún cuando ya la clase había aprendido a reconocer las letras y sus sonidos, así como a formar palabras, algunas veces no entendían lo que habían leído.

Bob Loser trabajó como Voluntario del Cuerpo de Paz por espacio de cuatro años. Durante los últimos 2 años y medio, él enseñó la clase siguiendo un programa irregular. Thakawa y el otro aprendiz habían alcanzado un nivel alto de alfabetización, y los otros habían obtenido alguna destreza. Aún diez años después de haberse marchado de Nepal, Bob recibe correspondencia de Thakawa regularmente.

Este ejemplo presenta algunos de los temas relacionados con los proyectos pequeños de alfabetización. La clase comenzó debido a la necesidad expresada por un aprendiz. Esa motivación fue lo suficientemente alta para permitirle a ese aprendiz alcanzar un nivel alto de las habilidades de alfabetización, aún cuando los otros aprendices no estaban tan motivados. Thakawa ayudó a generar la participación de sus compañeros aprendices, y este liderazgo fue suficiente para permitir que las sesiones de clase continuaran.

Bob creía que su arrendatario apoyaba el esfuerzo, pero, por alguna razón, dicho apoyo cesó. Un diálogo continuo con el arrendatario quizás hubiera asegurado un apoyo mayor. El apoyo de los otros adultos alfabetas resultó ser fácil de lograr, pero era demasiado esporádico. Sólo dos personas, en este caso el maestro y el aprendiz más interesado, fueron las que mantuvieron la continuación del proyecto. Este apoyo resultó ser suficiente para un proyecto pequeño y la comunidad no tuvo que incluirse.

Aún cuando el maestro le dedicó una gran parte de su tiempo y esfuerzo a la clase, solamente un aprendiz alcanzó un nivel alto de destreza. Algunos otros alcanzaron sólo una porción de las misma. Este modesto nivel de éxito es común en los proyectos de alfabetización.

Honduras

Bonnie Cain fue a Tegucigalpa, Honduras a trabajar con las matemáticas y ciencias y con la educación de adultos. Al poco tiempo de estar allí, Bonnie conoció a Doña Luz, la supervisora de los cocineros en el hospital de Tegucigalpa. Doña Luz le dijo a Bonnie que se estaba construyendo un hospital nuevo y que el personal se mudaría allí cuando la construcción del mismo se completara. Los administradores del hospital querían que la alfabetización fuese un requisito para poder trabajar en las nuevas facilidades médicas. Nadie en el grupo de Doña Luz podía leer ni escribir.

Bonnie y Doña Luz hablaron con el personal del hospital sobre comenzar una clase. Las mujeres que trabajaban en la cocina mostraron mucho entusiasmo sobre esta idea. Con la ayuda de la Unión, lograron que la administración del hospital les permitiera usar media hora de su tiempo laboral para asistir a clases diarias de alfabetización. El acuerdo dictaba que la otra media hora sería donada de su propio tiempo. El hospital proveyó un salón, y los carpinteros, quienes normalmente construían ataúdes, construyeron los escritorios y las sillas para la clase.

Bonnie compiló un libro de lecturas y ejercicios para la clase. El enfoque principal del libro lo fueron la higiene, las teorías de los gérmenes y la nutrición. Para la enseñanza, Bonnie utilizó algunos materiales producidos por ALFALIT, una organización de alfabetización en Costa Rica.

Bonnie comenzó enseñando las sílabas y las palabras en los materiales de la ALFALIT, actuando como líder en la instrucción y luego pidiéndoles a las mujeres que trabajasen en equipos de dos, una leyéndole a la otra. Este método le permitía a Bonnie prestarle atención especial a cada equipo de forma individualizada. Bonnie también ayudó a las aprendices a llevar a cabo experimentos para probar los conceptos científicos que estaban aprendiendo junto con su alfabetización. Ella también le pidió a un miembro del personal del hospital que presentara charlas sobre la nutrición.

La clase se compuso de 27 mujeres, quienes aprendieron lo suficiente para poder escribir sus nombres y leer los menús preparados por la nutricionista del hospital. A pesar de que Bonnie tuvo que abandonar su trabajo de alfabetización para ayudar con varios trabajos de auxilio cuando un huracán azotó Honduras, las clases continuaron con maestros locales. Bonnie todavía tiene una caja que le dieron sus estudiantes. Esta contiene las firmas de cada una de las aprendices.

En este ejemplo, las participantes en la clase hallaron su motivación en la necesidad de alfabetizarse para poder continuar trabajando. Esta motivación fue el factor que hizo que las mujeres se unieran a la clase y luego ejercieran el esfuerzo necesario para aprender a leer.

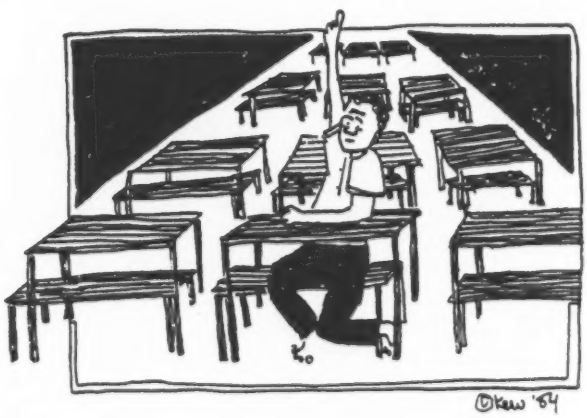
A diferencia del caso de Nepal, en este caso los miembros importantes de las estructuras de poder apoyaron el proyecto. El proyecto fue iniciado por un miembro del personal del hospital quien se sentía comprometido en forma personal. Este compromiso fue suficiente para asegurar los recursos para el proyecto, los incentivos para las aprendices y el tiempo para que las mujeres aprendieran a la misma vez que devengaban ingresos.

Bonnie combinó un currículo regular de un programa regional de alfabetización con los materiales específicos que ella misma preparó. Esto le permitió enfocar el currículo y el esfuerzo en el desarrollo de los materiales en la parte funcional del proyecto. Bonnie se sentía algo incómoda con el rol tradicional de maestra, parada al frente de un grupo de estudiantes y dictándoles en forma de conferencia. Se dió cuenta de que ésto no iba a ser un método efectivo. Al dividir el grupo de aprendices en grupos mas pequeños, Bonnie pudo prestarles atención individual y a la vez mantener bajo control el proceso de aprendizaje del grupo completo.

Bonnie también tuvo que conformarse con un nivel modesto de logros alcanzados por sus estudiantes. Sin embargo, en este caso todas las aprendices alcanzaron su meta, la cuál era algo limitada. Este es un patrón de logros característico de un proyecto exitoso.

SENEGAL

En el 1964, David Kahler fué a Senegal como Voluntario del Cuerpo de Paz para trabajar con el desarrollo de la comunidad. Senegal había recién adquirido su libertad de Francia, y el nuevo gobierno quería que una mayor parte de su población se alfabetizara. Sin embargo, el gobierno no pudo anticipar bien las dificultades que surgieron al tratar de que la gente se alfabetizara en Francés. La mayoría de la gente hablaba uno de los muchos lenguajes locales y tenía muy poco conocimiento del Francés.



El programa gubernamental utilizaba métodos y materiales en francés desarrollados como los de la Organización Laubach Internacional. Este programa estaba organizado formalmente y estaba implementado en el sistema escolar existente. Los maestros y los estudiantes de las clases altas les enseñaban a los adultos de las zonas rurales por períodos de seis semanas.

David también enseñó en estas clases, pero encontró que eran muy difíciles. La gente en su área del país hablaban en Mandinka y muy poco Francés. Existía una directiva del gobierno para implementar el programa sin cambio alguno, y los esfuerzos de David para hacer la enseñanza más relevante a las necesidades y experiencia de los aprendices no produjeron ningún resultado. Aproximadamente el 80 por ciento de los estudiantes abandonaron las clases, y los que se quedaron aprendieron muy poco.

Como parte del trabajo de desarrollo comunitario, David estaba ayudando en el departamento local de extensión agrícola a enseñarles a los agricultores a utilizar distintas aplicaciones de fertilizantes químicos en las diferentes cosechas. Muchos agricultores encontraron ésto muy difícil ya que no podían leer la información sobre las proporciones de aplicación en las bolsas de fertilizantes. David ayudó al departamento de extensión a desarrollar un curso informal para los agricultores. Este curso primero familiarizaba a los agricultores con la información en Mandinka; luego, les enseñaba a leer la misma información en Francés. Esta forma tan específica de alfabetización resultó ser fácil para que los agricultores aprendieran y les proveyó habilidades que podían utilizar inmediatamente.

El primer proyecto auspiciado por el gobierno fracasó porque el programa no consideraba la motivación ni las habilidades existentes previas a la alfabetización de los aprendices. Los métodos que resultaron efectivos para Bob Loser en Nepal no podían funcionar aquí en un ambiente donde la motivación y las habilidades orales de los aprendices eran muy bajas.

El segundo proyecto fue un esfuerzo específico que incluía las habilidades previas a la alfabetización para alcanzar las metas deseadas. La motivación surgió de los mismos aprendices quienes habían expresado una necesidad de aprender unas habilidades específicas. El patrón de logros comienza a ser más claro con este ejemplo. Un gran número de aprendices pueden alfabetizarse, especialmente cuando esa destreza es la que necesitan y pueden utilizar. En los casos como en el ejemplo de Nepal, hay aprendices que sienten una gran necesidad de alcanzar un nivel alto de habilidades. En la mayoría de los casos, la necesidad de adquirir determinadas habilidades se refiere específicamente a un grupo de objetivos con los cuáles se puede ayudar a un mayor número de personas.

Gambia

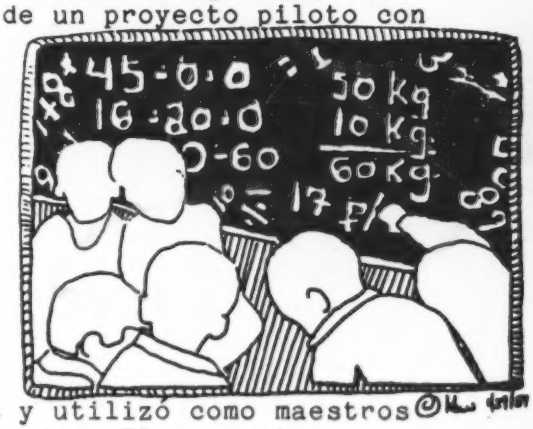
Paul Jurmo trabajó como Voluntario del Cuerpo de Paz en Gambia desde el 1976 al 1979. Su labor era la de asesor de la alfabetización funcional. Aún cuando Paul había recién completado su Maestría en Artes con una concentración en las Ciencias Sociales de la Educación, y había enseñado a leer como Voluntario, todavía no era un experto en la alfabetización. Cuando Paul llegó a Gambia, se dió cuenta de que el gobierno no había organizado ningún programa de alfabetización. Paul comenzó su servicio conversando con la gente de Gambia y con los exilados con algún conocimiento de la alfabetización. Finalmente, llegó a un acuerdo con el gobierno para experimentar con un proyecto piloto en un pueblo pequeño localizado a 100 millas río arriba de Banjul (capital).

La gente del pueblo sólo hablaban el lenguaje local del cuál Paul conocía muy poco. El gobierno tenía unos pocos materiales escritos en el lenguaje local, pero no había lo que se podía considerar como literatura. Como un primer paso, Paul consideró muy importante desarrollar la alfabetización en el lenguaje de los aprendices. Paul hizo arreglos para que algunos maestros locales brindaran su labor voluntariamente y comenzó las clases de alfabetización para un grupo de aproximadamente 40 hombres jóvenes.

Muchos de los estudiantes abandonaron las clases cuando se dieron cuenta de cuánto tiempo les tomaría el alfabetizarse en su propio lenguaje y estar listos para comenzar los estudios en Inglés. Lo que ellos querían en realidad era aprender a dominar el Inglés, el cuál era el lenguaje nacional oficial. Al final del primer mes, el 50 por ciento de los miembros habían abandonado las clases. Solamente se quedaron 10 de ellos durante los cuatro meses del curso.

El curso hubiera podido extenderse más pero, cuando comenzaron las lluvias del mes de mayo, los hombres tuvieron que abandonar sus estudios para dedicarse más a sus labores en la finca. Los diez miembros que terminaron el curso aprendieron las letras y las sílabas del lenguaje y podían leer las palabras en los materiales sencillos que se utilizaron en el curso. Sin embargo, no existían materiales de seguimiento para que ellos leyeran.

Paul se sintió decepcionado con esta experiencia. Sin emabrgo, en su segundo año como Voluntario, el gobierno suplió los fondos económicos para la formación del Comité Nacional de Alfabetización (NLAC). Este comité estaba compuesto de oficiales gubernamentales de los departamentos relacionados con el desarrollo rural--agricultura, educación, cooperativas y desarrollo comunitario. El comité diseñó una estrategia nacional de alfabetización y la probó como parte de un proyecto piloto con la ayuda de Paul.



El proyecto comenzó en seis pueblos y utilizó como maestros sin paga a jóvenes desempleados pero educados. El proyecto utilizó materiales mejorados en los lenguajes locales. Dichos materiales incluían relatos tradicionales que habían sido transcritos para la lectura. Aunque estos materiales no tenían ningún contenido funcional, resultaban ser mucho mejores para la enseñanza que los utilizados en el primer proyecto en el cuál Paul trabajó. Este segundo proyecto continuó durante el segundo y tercer año de la estadía de Paul en Gambia. Al poco tiempo el proyecto estaba funcionando en 15 pueblos. Había muchísimo entusiasmo sobre este proyecto; tanto la estrategia como los materiales eran satisfactorios. Sin embargo, debido a la falta de dinero para pagarle a los maestros, éstos comenzaron a perder el interés a medida que el proyecto progresaba. A pesar de este problema, el proyecto ha continuado y se ha expandido, desarrollándose más materiales en tres lenguajes locales.

La experiencia de Paul en Gambia le convenció de que quizás la destreza numérica (numeracy) era más importante para los aprendices que la lectura y la escritura. Ya que el Inglés era demasiado difícil, y debido a que la alfabetización en el lenguaje local no era tan importante hasta que el gobierno se comprometió a producir los materiales de lectura en dicho lenguaje, Paul comenzó a comprender que las matemáticas serían la mejor materia para enseñar.

Dos años más tarde, cuando regresó a Gambia, Paul pudo experimentar con esa idea en un proyecto auspiciado por la Liga Cooperativa de los Estados Unidos de Norte América (CLUSA). Allí se dió cuenta de que el programa de alfabetización en el cuál había trabajado, se había desarrollado en un centro nacional de educación no formal con grandes posibilidades. Paul implementó su proyecto de matemáticas en las cooperativas gubernamentales. El cree que este proyecto fue un éxito.

Paul estaba en las etapas iniciales de la construcción de una organización de alfabetización. A veces, esta experiencia puede ser muy difícil. Los materiales y los métodos no existían, y no había ninguna institución que continuase su labor. Sin embargo, el trabajo ha continuado y ahora existen los materiales, los métodos de enseñanza y la institución.

*U. S. GOVERNMENT PRINTING OFFICE 1986; 624-960/854

Since 1961 when the Peace Corps was created, more than 80,000 U.S. citizens have served as Volunteers in developing countries, living and working among the people of the Third World as colleagues and co-workers. Today 6000 PCVs are involved in programs designed to help strengthen local capacity to address such fundamental concerns as food production, water supply, energy development, nutrition and health education and reforestation.

Peace Corps overseas offices:

BELIZE
P.O. Box 487
Belize City

BENIN
BP 971
Cotonou

BOTSWANA
P.O. Box 93
Gaborone

BURKINA FASO
BP 537
Ouagadougou

BURUNDI
BP 1720
Bujumbura

CAMEROON
BP 817
Yaounde

CENTRAL AFRICAN REPUBLIC
BP 1080
Bangui

COSTA RICA
Apartado Postal 1266
San Jose

DOMINICAN REPUBLIC
Apartado Postal 1412
Santo Domingo

EASTERN CARIBBEAN
Including: Antigua, Barbados, Grenada, Montserrat, St. Kitts-Nevis, St. Lucia, St. Vincent, and Dominica
Peace Corps
P.O. Box 696-C
Bridgetown, Barbados
West Indies

ECUADOR
Casilla 635-A
Quito

FIJI
P.O. Box 1094
Suva

GABON
BP 2098
Libreville

GAMBIA, The
P.O. Box 582
Banjul

GHANA
P.O. Box 5796
Accra (North)

GUATEMALA
6 ta. Avenida
1-46 Zone 2
Guatemala City

HAITI
c/o American Embassy
Port-au-Prince

HONDURAS
Apartado Postal C-51
Tegucigalpa

JAMAICA
9 Musgrave Avenue
Kingston 10

KENYA
P.O. Box 30518
Nairobi

LESOTHO
P.O. Box 554
Maseru

LIBERIA
Box 707
Monrovia

MALAWI
Box 208
Lilongwe

MALI
BP 85
Box 564

MAURITANIA
BP 222
Nouakchott

MICRONESIA
P.O. Box 9
Kolonia Pohnpei
F.S.M. 96941

MOROCCO
I, Zanquat
Benzerte
Rabat

NEPAL
P.O. Box 613
Kathmandu

NIGER
BP 10537
Niamey

PAPUA NEW GUINEA
P.O. Box 1790
Boroko
Port Moresby

PARAGUAY
Chaco Boreal
162 c/Mcal. Lopez
Asuncion

PHILIPPINES
P.O. Box 7013
Manila 3129

RWANDA
BP 28
Kigali

SENEGAL
BP 2534
Dakar

SEYCHELLES
Box 564
Victoria MAHE

SIERRA LEONE
Private Mail Bag
Freetown

SOLOMON ISLANDS
P.O. Box 547
Honiara

SRI LANKA
5075 Siripa Road
Colombo 5,

SUDAN
Djodi Deutsch
Administrator/PCV'
c/o American Embas
Khartoum

SWAZILAND
P.O. Box 362
Mbabane

TANZANIA
Box 9123
Dar es Salaam

THAILAND
242 Rajvithi Road
Amphur Dusit
Bangkok 10300

TOGO
BP 3194
Lome

TONGA
BP 147
Nuku'Alofa

TUNISIA
BP 96
1002 Tunis
Belvedere
Tunis

WESTERN SAMOA
Private Mail Bag
Apia

YEMEN
P.O. Box 1151
Sana'a

ZAIRE
BP 697
Kinshasa